



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2005

**Cecília Maria Tavares
Valente**

**A educação básica de adultos e a sua organização
ao nível local**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2005

**Cecília Maria Tavares
Valente**

**A educação básica de adultos e a sua
organização ao nível local**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Análise Social e Administração da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Maria Martins, Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor Associado da Universidade de Aveiro.

Vogais

Doutor Belmiro Gil Cabrito, Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e da Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador).

Agradecimentos

Gostaria de manifestar o meu agradecimento, antes de mais, ao Professor Doutor António Maria Martins pela sua orientação, pelo seu incentivo constante, pela palavra amiga e, sobretudo, pela paciência e disponibilidade que sempre mostrou ao longo deste percurso.

Ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa pela colaboração e estímulo que me dispensou.

A todas as pessoas que cooperaram no trabalho empírico, nomeadamente, à Dr.^a Maria de Lurdes pela colaboração, pelo apoio, pela disponibilidade e pela discussão de ideias que me proporcionou.

À colega e amiga Célia Pessoa que percorreu este caminho a meu lado e que soube ter a palavra certa no momento certo.

Aos vários amigos que contribuíram com sugestões, com incentivos e, sobretudo, com a sua presença.

À minha família que, no seu conjunto, soube suplantar as minhas ausências e encorajar de forma permanente esta aventura.

resumo

A Educação Básica de Adultos surge como uma potenciadora do readquirir do sentido de pertença a uma comunidade. Cada vez mais se fundamentam as perspectivas que insistem na necessidade da Educação de Adultos se assumir como uma educação para o desenvolvimento. Assim, privilegiam-se as intervenções socioeducativas apostadas no envolvimento dos membros da comunidade e na identificação e solução dos problemas que os afectam.

Esta lógica comunitária reverte para a questão do desenvolvimento local e para a promoção de práticas que o consubstanciem.

Neste estudo, procura-se, numa primeira parte, contextualizar a Educação Básica de Adultos. Para tal, questiona-se a sociedade actual, na sua dupla actuação entre a globalização e a territorialização, bem como a Educação e a seu percurso até ao conceito de Educação ao Longo da Vida.

De seguida, historia-se a Educação Básica de Adultos, dando relevo ao papel fundamental que esta pode ter nas comunidades e no Desenvolvimento Local. Neste contexto, as parcerias localmente construídas surgem como uma mais-valia e uma imprescindibilidade para a actuação deste subsistema de educação nas e com as comunidades específicas.

Adoptando uma estratégia de “estudo de caso”, que se fundamenta, a investigação empírica centra-se num concelho do centro do país que se caracteriza, sucintamente, nas suas dimensões físicas e sociais.

Da organização local da Educação Básica de Adultos e da sua adequação às necessidades e interesses das comunidades, bem como dos efeitos individuais e colectivos que o trabalho desenvolvido proporciona, se tenta dar conta na apresentação e discussão dos resultados.

abstract

Adults' Basic Education has emerged as an impulse in order to reacquire the sense of belonging to a community. Views insisting on the need of Adults' Basic Education to assume itself as an education for the development are becoming more and more founded. That's why socioeducational interventions interested in the engagement of the members of the community and the identification and solution of the problems which affect them have been founded.

This community logic reverts to the question of local development and promotion of practices which consolidate it.

In the first part of this essay, we've tried to picture the context of Adults' Basic Education. So, we've put in question present society and its double actuation between globalization and territorialization, as well as Education and its course until the concept of Education along Life.

Then, Adults' Basic Education chronicled, mainly the essential role it can play in communities and in Local Development. In this context, locally built partnerships emerge as a profit and a must for the actuation of this sub-system of education in and with specific communities.

On adopting a strategies of "case study" that is founded, the empiric research focuses on a council in the center of the country, which is briefly characterized in its physical and social features.

In the presentation and discussion of results we've tried to give an account of local organization of Adults' Basic Education and its adjustment to the needs and interests of communities, as well as the individual and collective effects provided by the work carried out.

resume

L'Education Basique des Adultes surgit comme un impulseur qui favorise la réacquisition du sens d'appartenir à une communauté. De plus en plus sont fondées les perspectives qui insistent qu'il faut que l'Education des Adultes s'assume comme une éducation pour le développement. Comme ça, on privilégie les interventions sociales et éducatives qui s'intéressent à l'engagement des membres de la communauté et à l'identification et solution des problèmes qui les affectent.

Cette logique communautaire retourne à la question du développement local et la promotion de pratiques qui le consolident. Dans la première partie de cette étude, on essaye de présenter le contexte de l'Education Basique des Adultes. Pour cela, on questionne la société actuelle dans son double agissement entre la globalité et la territorialité et aussi l'Education et son parcours jusqu'au concept d'Education le Long de la Vie.

Ensuite, on présente l'histoire de l'Education Basique des Adultes, en donnant du relief au rôle fondamental que celle-ci peut avoir dans les communautés et dans le Développement Local. Dans ce contexte, les associations construites localement émergent comme un profit et un besoin pour l'agissement de ce sub-système d'éducation dans et avec les communautés spécifiques.

En adoptant une stratégie d'étude de cas qui est fondée, l'investigation empirique met en lumière un municipe du centre du pays qui est caractérisé succinctement dans ses traits physiques et sociaux.

On essaye encore, dans la présentation et la discussion des résultats, de rendre compte de l'organisation locale de l'Education Basique des Adultes et son adéquation aux besoins et intérêts des communautés, et aussi des effets individuels et collectifs procurés par le travail effectué.

Índice

INTRODUÇÃO	21
1 – Introdução	23
2 – Problematização e Importância do Problema	25
3 – Estrutura	33

PARTE I

A EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS: a importância dos contextos locais nos percursos individuais	37
---	----

Capítulo I

A Sociedade Actual: Da Globalização à Territorialização	39
1 – Modernidade e Globalização	41
2 – A Comunidade como espaço e tempo de intervenção	50
3 – Recontextualização do local na modernidade	58

Capítulo II

Educação: Um Conceito Dinâmico a Caminho da Educação Permanente	65
1 – Questões Introdutórias	67
2 – A Educação e a Modernidade	68
2.1 – <i>A Escola enquanto Instituição da Modernidade</i>	69
2.2 – <i>Educação e Reprodução Social</i>	74
2.3 – <i>Educação e Neoliberalismo</i>	76
2.4 – <i>Educação e Emancipação</i>	79

Capítulo III	
A Educação Básica de Adultos: Que Percurso?	87
1 – Os primeiros sinais de preocupação	89
2 – PNAEBA: uma lufada de ar fresco	99
3 – A Lei de Bases do Sistema Educativo: a (des)centralidade da Educação Básica de Adultos	104
4 – As Comunidades: o eixo central da Educação Básica de Adultos	113
4.1 – <i>Mudança e Desenvolvimento</i>	119
4.2 – <i>Desenvolvimento Local</i>	121
4.3 – Educação de Adultos e Desenvolvimento Local	125
Capítulo IV	
As Parcerias Localmente Construídas	133
1 – Parcerias e redes: eu, ele e os outros, ou... o nós?	135
2 – As Coordenações Concelhias do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar	142
PARTE II	
ESTUDO EMPÍRICO	153
Capítulo V	
Metodologia	155
1 – Metodologia de Investigação	157
1.1 – <i>Método: estudo de caso</i>	157
1.2 – <i>Quadro das hipóteses</i>	161
1.3 – <i>Técnicas de recolha de dados: Entrevista e Inquéritos por questionário</i>	162
1.4 – <i>Caracterização dos inquiridos</i>	164

Capítulo VI	
Caracterização do contexto	171
1 – Caracterização do contexto em que se desenvolve o estudo	173
1.1 – <i>Caracterização histórica e geográfica</i>	173
1.2 – <i>Caracterização populacional</i>	175
1.3 – <i>Caracterização das actividades da população</i>	177
1.4 – <i>Caracterização das infra-estruturas</i>	179
Capítulo VII	
Apresentação dos Resultados e sua Discussão	183
1 – Considerações genéricas	185
2 – Os inquiridos: A escola e as actividades profissionais	186
2.1– <i>Percurso escolar dos inquiridos e razões do abandono escolar precoce.</i>	186
2.2– <i>Actividades profissionais desempenhadas pelos inquiridos</i>	187
3 – A formação de Adultos	190
3.1– <i>Razões apresentadas para a frequência desta formação</i>	190
3.2 – <i>Oferta de formação de Adultos.</i>	193
3.3 – <i>Apreciação da formação de Adultos.</i>	195
3.4 – <i>Apreciação da acção de formação em causa.</i>	200
3.5 – <i>Expectativas da formação realizada.</i>	205
3.6 – <i>Avaliação da formação de Adultos.</i>	208
CONCLUSÃO	213
REFERÊNCIAS	227
1 – Referências Bibliográficas	229
2 – Documentos Normativos	243

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição dos formandos segundo a idade.	166
Gráfico 2: Distribuição dos inquiridos por curso que frequenta.	166
Gráfico 3: Distribuição dos inquiridos, segundo a idade, pelos cursos que frequentam.	167
Gráfico 4: Distribuição pelos cursos que os inquiridos frequentam, segundo o sexo.	168
Gráfico 5: Distribuição dos inquiridos segundo as suas Habilitações Literárias.	169
Gráfico 6: Razões do abandono escolar.	187
Gráfico 7: Distribuição dos inquiridos segundo as suas profissões.	188
Gráfico 8: Distribuição dos inquiridos pelos cursos que frequentam, segundo as suas profissões.	189
Gráfico 9: Razões que levam os formandos a frequentarem cursos da Educação Básica de Adultos.	191
Gráfico 10: Formas de conhecimento das acções propostas.	194
Gráfico 11: Importância das acções propostas.	196
Gráfico 12: Importância dos objectivos da Educação Básica de Adultos.	197
Gráfico 13: Opinião sobre a satisfação dos objectivos da Educação Básica de Adultos.	199
Gráfico 14: Opinião dos inquiridos sobre o seu grau de satisfação, segundo o curso que frequentam.	199
Gráfico 15: Opinião sobre a acção que frequentam.	201
Gráfico 16: Aspectos considerados mais negativos.	204
Gráfico 17: Aspectos considerados mais positivos.	205
Gráfico 18: Avaliação global da Educação de Adultos.	208
Gráfico 19: Diferenças apontadas entre a escola de <i>antes</i> e a escola de <i>agora</i>	210

Índice de tabelas

Tabela 1: Caracterização da amostra.	165
Tabela 2: Dados geográficos gerais.	175
Tabela 3: População residente.	175
Tabela 4: Distribuição da população, segundo os níveis académicos.	176
Tabela 5: Distribuição da população, segundo a faixa etária.	177
Tabela 6: Razões da frequência da acção segundo a idade dos respondentes, em percentagem.	193
Tabela 7: Expectativas face à formação, em percentagens	207

Índice de Anexos

Anexos	247
Anexo 1 – Guião da Entrevista à Coordenadora Concelhia	248
Anexo 2 – Guião da Entrevista aos Professores / Formadores	253
Anexo 3 – Guião da Entrevista ao Poder Autárquico	257
Anexo 4 – Guião da Entrevista Conjunta a Ex-formandos	261
Anexo 5 – Inquérito por questionário	265

Introdução

“Quando os ventos de mudança sopram, uns constroem barreiras e outros constroem moinhos de vento”.

(Provérbio oriental)

1 - Introdução

A Educação Básica de Adultos apresenta-se como um campo amplo e diversificado de estudo, dado que envolve várias instituições e vários níveis de ensino e, conseqüentemente vários parceiros, vários profissionais e vários públicos.

Assim, parece-nos importante delimitar o nosso problema situando-o apenas no trabalho desenvolvido pelas Coordenações Concelhias de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar que diversificam a sua actuação entre:

- Acções de alfabetização básica de 1º e 2º ciclo (estas realizadas fora das Escolas Básicas 2 e, portanto mais próximas das populações que, muitas vezes, não têm formas de se deslocarem para fora da sua área de residência), dirigida a um público, que por razões várias, procura uma segunda oportunidade de escolarização e que traz consigo histórias de vida muitas vezes repletas de desencontros, de carências, de necessidades não satisfeitas, de revolta,
- Acções sócio-culturais e socioprofissionais (no âmbito da Educação Extra-Escolar), dirigidas a um público diferente, normalmente escolarizado, mas com necessidade e vontade de "aprender a fazer". Estas acções permitem, em alguns casos, a criação do próprio emprego, havendo já variadíssimos exemplos desta situação, nomeadamente junto de populações mais isoladas ou oriundas de grupos sociais a quem são dadas menos oportunidades como é o caso das mulheres. Não podemos esquecer ainda que esta modalidade de educação é também procurada pela simples necessidade de convívio social, de encontro e de partilha de saberes (aspecto fundamental na satisfação de desejos individuais e de auto-realização).
- Acções de curta duração (50 horas), financiadas pelo PRODEP, que incidem essencialmente em áreas como a iniciação à informática, matemática para a vida, português - 2ª língua (esta destinada a cidadãos estrangeiros).

Estes cursos, contudo, são pontuais e não se incluem na nossa prioridade de estudo.

Se relativamente à primeira dimensão (alfabetização) ela é assegurada por profissionais de Educação colocados e pagos pelo Ministério da Educação, a segunda é assegurada dentro da própria comunidade a título de voluntarismo, pelo que é sobretudo esta última que permite perspectivar a importância do envolvimento da comunidade para o bem comum e para o desenvolvimento local das populações.

Gostaríamos de fazer incidir o nosso estudo, essencialmente, à volta de duas dimensões:

- A Educação Básica de Adultos como potenciadora do Desenvolvimento Local, e este como sendo o motor do Desenvolvimento Global, já que o seu campo de trabalho é nas e com as comunidades;
- As parcerias construídas ao nível local, fundamentais para o funcionamento deste sector de Educação. Será talvez importante referir que, por forças dos constrangimentos económicos que vivemos, são essas parcerias, construídas localmente que permitem a realização de acções diversificadas junto das populações.

De entre os vários parceiros será justo destacar a colaboração de várias associações locais e do poder autárquico com quem se estabelece, necessariamente, uma relação muito próxima que passa pela elaboração conjunta de projectos e planos de acção, bem como pela cedência de espaços e de material.

A opção por este tema surge pelo facto de nos encontrarmos, há já alguns anos, a trabalhar, na situação de professora destacada, no Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar numa Coordenação Concelhia.

Pelas vivências e experiências que nos foram sendo proporcionadas fomos adquirindo interesse e gosto por este subsistema de Educação, que se tem vindo a apresentar como essencial para as populações com quem contactamos diariamente, bem como para o Concelho, dado que o “*regresso à escola*” poderá proporcionar uma nova perspectiva de vida, quer em relação ao percurso individual das pessoas, quer ao aumento da sua capacidade interventiva e participativa nas comunidades em que se inserem.

Em termos pessoais, trabalhar neste sector de Educação tem sido muito enriquecedor, não só por se ter apresentado como um campo novo de trabalho e, por isso, se ter constituído como um desafio, mas também pelas relações interpessoais que se foram construindo, possibilitando uma troca e partilha de muitos saberes e de muitas histórias de vida intercruzadas com a própria história da localidade.

Um outro aspecto enriquecedor tem sido a proximidade estabelecida com as comunidades, o que tem vindo a permitir uma intervenção coordenada e ajustada, aos interesses e necessidades expressas, nas e com as comunidades.

Não será pois de estranhar a vontade de desenvolver um conhecimento mais profundo neste sector de Educação que, apesar de tudo ainda não parece ter a visibilidade necessária, nem perante a sociedade nem perante as forças políticas.

2 - Problematização e Importância do Problema

Desde há muito tempo que a Educação generalizada preocupa os sucessivos governos nacionais. Portugal foi, em 1835, um dos primeiros países da Europa a implementar a instrução obrigatória, aspecto que se reforçou a partir da reforma de 1844, altura em que se implantaram medidas coercivas e sanções para levar à efectivação da obrigatoriedade escolar, mas, na realidade, as condições e a criação de oportunidades não se concretizaram, dado que, as penalizações não se podiam sobrepor à falta de professores, à insuficiente cobertura escolar nem às fortes razões de ordem económica e social, factores impeditivos do acesso à escola. Vivia-se numa sociedade rural, na qual predominava, uma cultura fundamentalmente oral e uma economia de subsistência utilizando técnicas arcaicas; neste contexto, a leitura e a escrita não constituíam necessidades fundamentais. Os filhos, mesmo em idade escolar, eram factores produtivos que, em situações de baixos padrões de vida, não se podiam dispensar.

Assim, o analfabetismo, no nosso país, constituía uma realidade concreta e, embora desde os finais do século XIX, a legislação fosse contemplando profusa e

formalmente a questão dos adultos que não sabiam ler nem escrever e tendo como propósito a extinção do analfabetismo, este objectivo nunca foi plenamente atingido.

Estas circunstâncias, assim como, a fraca urbanização, o peso do sector primário na nossa economia, o atraso no desenvolvimento industrial e a emigração, contribuíram para que, as elevadas taxas de analfabetismo, no nosso país, se mantivessem até décadas relativamente avançadas do século XX. Saliente-se que, nos últimos censos (2001), a taxa de analfabetismo literal era ainda de cerca de 9%, valores que nos parecem altíssimos, sobretudo se comparados com as taxas apresentadas por outros países da Europa, nomeadamente os do Norte da Europa, que resolveram os seus problemas de instrução generalizada nos finais do século XIX.

Entre os finais do século XIX e os meados do século XX a população portuguesa quase duplicou, mas o ritmo de desenvolvimento (sobretudo o desenvolvimento industrial que implicaria uma mão de obra mais escolarizada) processou-se de forma moderada, tendo sido lenta e difícil a recuperação de atrasos, especialmente ao nível educacional, verificando-se que, apesar das taxas de analfabetismo terem diminuído, a população que não sabia ler nem escrever, em números absolutos, aumentou, passando de 4261 em 1900, para 4628 em 1930, ou seja, o aumento populacional foi superior ao aumento da frequência escolar.

Os problemas de instrução generalizada, do acesso facilitado à escola, a insuficiência da cobertura escolar e a recuperação de adultos são problemas que caminharam juntos. A Educação de Adultos não se libertou, até hoje, desta ligação aos problemas da escolarização de base, no nosso país.

De 1911 em diante, a legislação, produzida em abundância, testemunha que, em vários momentos, houve vontade política ou forte empenhamento popular para resolver a situação do analfabetismo.

Durante o Estado Novo o analfabetismo não foi objecto de preocupação, antes pelo contrário, achava-se que nem todos deveriam ter acesso à escolarização e que na escola havia o risco de se transmitirem "ideias perigosas e mesmo nocivas" (Cortesão, 1982, 67). Contudo, o pós-guerra provocou uma mudança de perspectiva no nosso país dado que, simultaneamente, a vizinhança das nações democráticas e o surto de

desenvolvimento, que iria conduzir às sociedades de consumo, passaram a impor uma mão-de-obra mais especializada.

Apesar desta mudança de atitude, a população portuguesa chegou à década de 70 com metade dos seus membros adultos não dispondo de habilitações conferidas pelo ensino primário, sendo que destes, 28,2% eram iletrados. As mulheres analfabetas eram quase o dobro dos homens.

Em 1976, fruto das mudanças políticas operadas no nosso país, bem como da influência de orientações emanadas de instituições internacionais e da divulgação das ideias de Paulo Freire, a Educação Básica de Adultos beneficia de novo incremento e de uma mudança de paradigma em que o adulto deixa de ser encarado como objecto de um tipo diferente de educação, mas passa a ser visto como o sujeito da sua aprendizagem com uma perspectiva de futuro e com a possibilidade de se aproximar do ideal de ser humano realizado.

Todo trabalho realizado sob este ponto de vista e a tentativa de sistematização das iniciativas para adultos veio a revelar-se fecundo levando à criação, em 1979, através da Lei nº. 3 / 79, de 10 de Janeiro, do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA).

Apesar do PNAEBA se ter constituído como um instrumento de orientação de reconhecida qualidade e ter aberto perspectivas de descentralização e de participação no âmbito da Educação de Adultos, na verdade a sua implementação não teve as condições previstas pelo próprio Plano, tendo-se verificado constrangimentos de carácter político-administrativo e organizacional impeditivos da realização de muitas das metas traçadas, tendo sido abandonado no fim da primeira fase de implementação.

Em 1986 a Lei n.º 46 / 86, de 14 de Outubro, vem introduzir uma reforma profunda em todo o sistema educativo, no entanto a Educação de Adultos aparece de forma dispersa e confinada a generalidades.

Parece ter-se perdido uma oportunidade de afirmar o papel essencial deste sector do sistema educativo no que respeita ao desempenho de uma estratégia de desenvolvimento num país que apresenta ainda níveis educativos baixos (quer no que se refere aos níveis institucionais da população, quer aos níveis de iliteracia).

Estabelecendo a referida lei, como metas a atingir, "a formação dos jovens e adultos que abandonaram prematuramente ou nunca tiveram acesso às oportunidades educativas" bem como "a elevação educativa de toda a população" e definindo claramente no seu art.º 16º o conceito de educação recorrente como uma modalidade especial da educação escolar, assume-se a educação recorrente como educação de segunda oportunidade.

Verificou-se a formalização e a escolarização, com uma perspectiva remediativa das dificuldades do ensino regular, deste sector do sistema, aspectos reforçados pela fragmentação e dispersão que vieram a ser agravados a partir de 1993 quando se extingue a Direcção Geral de Extensão Educativa tendo-se criado o Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar no Departamento do Ensino Básico.

Assim "os fortes bloqueios" que pesaram "sobre a rede pública de Educação de Adultos no decurso dos anos 80" (Silva, 1990, 38) foram substituídos, nos anos 90 pela "desinstitucionalização" e os "(des)caminhos" da Educação de Adultos (Lima, Afonso e Estêvão, 1999, 24) em resultado, segundo os autores, de uma reforma educativa que passou ao lado da Educação de Adultos e de opções políticas que rejeitaram o capital de conhecimento e experiências, de trabalhos e propostas para o desenvolvimento autónomo e integrado do sector.

Contudo, estas propostas, não tiveram eco junto das entidades oficiais, tendo para isso contribuído, por um lado, o facto da Educação de Adultos não ter tradição nem defensores, capazes de evitar a sua perda de relevância, assumindo um carácter marginal no seio das preocupações e políticas educativas e, por outro, a verificação clara da centralidade do Estado neste sector em que parece que a opinião de especialistas e interesses sociais exteriores à administração central tem pouco peso nas decisões políticas.

No entanto, nos discursos políticos a Educação de Adultos assume alguma relevância, associando-a às suas potencialidades em termos de desenvolvimento do país, bem como em termos de estabelecer parcerias e promover acções junto das populações de acordo com as suas necessidades reais.

No Programa Eleitoral do Partido Socialista, a Educação de Adultos é inserida na prioridade que se pretende vir a dar à Educação em geral, afirmando-se que se "procederá à criação de um serviço de concepção, planeamento e coordenação da política de Educação de Adultos, que terá como uma das suas prioridades a de combinar uma matriz de correspondência entre os níveis de progressão na formação escolar e na formação profissional, definir e aplicar esquemas de certificação e valorização académica de competências e de conhecimentos adquiridos na prática profissional e ao longo da vida. Simultaneamente, em articulação estreita com o poder local, redefinir-se-ão as competências autárquicas no domínio da promoção das actividades da Educação de Adultos." (Partido Socialista, 1995, IV-11)

Sendo estas as prioridades estabelecidas pelo Governo de maioria Socialista, constituído em 1995, não se estranhou que o mesmo tivesse constituído, através do Despacho n.º 10534 / 97, de 16 de Outubro, um grupo de trabalho incumbido de elaborar um documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos, onde deveria constar: a definição operacional deste sector; um balanço da situação actual em Portugal; propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo e propostas do quadro de referência para um concurso nacional de projectos extra-escolares, com particular impacte na Educação de Adultos.

Este documento, coordenado por Melo (1998), com o título *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos*, reconhece a urgência do desenvolvimento da Educação de Adultos face às grandes necessidades da sociedade e especifica algumas dimensões desta que “a criação de um sistema autónomo deveria considerar, com recurso a instrumentos de intervenção específicos tanto técnicos como financeiros” (Lima, Afonso e Estêvão, 1999, 31 e 32).

No referido documento salientam-se os custos insuportáveis da ignorância para a economia do país, sobretudo numa altura de crise ao nível do emprego, da competitividade, da coesão socioeconómica interna e da cidadania activa e, afirma-se que o Estado nunca terá investido na Educação de Adultos como educação de primeira oportunidade.

Nesta perspectiva caberia ao Estado investir no desenvolvimento de parcerias (entre os sectores público, privado, cooperativo e comunitário) que combinassem a lógica de serviço público com a lógica de programa realçando-se que o Estado continuaria a ser o garante do direito de todos à educação, em especial dos grupos sociais mais desfavorecidos, bem como o definidor de um contexto estratégico global assumindo o papel de conselheiro, financiador e agente de monitoragem e avaliação.

A proposta emanada deste grupo e aproveitada em grande medida pelo Ministério da Educação, através da criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) por Decreto-Lei n.º 387/98 de 28 de Setembro, assentou em alguns princípios básicos como o de responsabilização do Estado e valorização do domínio público, a descentralização e a autonomia, a representatividade e participação, a direcção colegial, a negociação e a concertação.

A sua aplicabilidade visava, por um lado, a criação de uma estrutura independente, há muito defendida (antes com o nome de Instituto Nacional para a Educação de Adultos), que fosse especificamente destinada a tratar as questões da Educação de Adultos; por outro, a separação de públicos, sendo que para jovens até aos 18 anos a preocupação deveria incidir principalmente na escolarização, embora também na formação, proporcionada por centros de formação ou outros espaços. Para adultos com mais de 18 anos as ofertas deveriam ser muito mais diversificadas e integradas articulando educação e formação, sendo que os formandos teriam que ver creditadas as suas aprendizagens, considerando que, o que signifique um avanço profissional significaria, também, um avanço em termos de educação, de formação geral da pessoa, inserindo-se, esta posição, na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, que defende a necessidade de creditar o que as pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social e na vida cívica.

Assim, a ANEFA pretendia ver reconhecidos e validados todos os saberes adquiridos por cada pessoa ao longo da sua vida, definindo previamente as competências necessárias a cada nível de ensino, possibilitando, desta forma, a cada indivíduo, ver avaliados os

seus conhecimentos por forma a poder retomar em qualquer momento o seu processo de educação / formação conforme o percurso que lhe seja mais conveniente.

A ANEFA (entretanto extinta pelo actual Governo, possivelmente, e mais uma vez, devido aos constrangimentos financeiros que o nosso país atravessa), de uma forma, quanto a nós clara, assume a importância da actuação da comunidade, na comunidade e para a comunidade, em todo o seu processo de acção. Isto, porque o desenvolvimento local é o grande objectivo e, este só é possível se partir da comunidade, se com ela trabalhar e se lhe permitir passos evolutivos. Não poderemos, contudo, esquecer que, são as comunidades locais, que preservando a sua identidade própria, constituem a comunidade nacional e, numa perspectiva mais lata, a comunidade social global. A este propósito Santos (1988, 48) afirma:

"O conhecimento sendo local é também total, porque reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-o em pensamento total ilustrado. (...) É um conhecimento sobre as condições de possibilidade (...) de acção humana projectada no mundo a partir de um espaço – tempo local".

Estariam assim criadas condições para conferir visibilidade social à Educação de Adultos que, coordenada por uma estrutura autónoma e flexível permitiria desenvolver práticas investigativas capazes de impulsionar novas práticas pedagógicas, fundamentadas, e reconhecer a validade de muitas práticas já realizadas e pouco divulgadas.

No entanto, no momento actual e, segundo os censos de 2001, a taxa de analfabetismo no nosso país situa-se ainda nos 9% o que nos leva a questionar todo o trabalho realizado até aqui, bem como as razões pelas quais a escolarização ainda não é um direito para todos.

Surgem assim alguns objectivos a que nos propomos com esta investigação:

-
- Analisar a perspectiva de Educação de Adultos que tem estado presente ao longo da evolução deste subsistema de Educação;
 - Perceber a dimensão da actuação da Educação de Adultos, num contexto específico, e a adequação das ofertas de formação às necessidades evidenciadas pelas populações aos seus níveis de apetência;
 - Descobrir as parcerias construídas em torno da Educação de Adultos, nomeadamente com o poder local;
 - Perspectivar a articulação da actuação destes parceiros com as eventuais potencialidades de Desenvolvimento Local;
 - Percepcionar o tipo de mudanças operadas, quer relativamente aos percursos individuais, quer em relação aos percursos colectivos das populações;
 - Dar visibilidade às actuações realizadas na Educação Básica de Adultos, num Concelho deste país, e que, certamente, contribuirão para a alteração das condições de vida dos intervenientes no processo.

Quanto a nós, a análise do trabalho desenvolvido não pode resumir-se apenas à questão do analfabetismo. Sem contudo o menosprezarmos, pensamos que a Educação Básica de Adultos se estende a outras dimensões, como seja a de adequar a formação ao mercado de trabalho, bem como a de fortalecer a dimensão pessoal, no quotidiano individual e colectivo das populações, permitindo-lhes outros comportamentos mais participativos e críticos nas suas comunidades.

Parece-nos importante perceber como actuam e quais as sensibilidades dos parceiros educativos, nomeadamente as autarquias, no desenvolvimento local e concretamente na Educação / Formação dos munícipes que representam.

Por outro lado, afigura-se-nos como fundamental dar voz aos que por razões várias procuram na Educação Básica de Adultos a satisfação dos seus desejos, no sentido de sabermos que desejos são esses, se consideram as respostas satisfatórias face às suas expectativas e de que forma a Educação Básica de Adultos lhes permitiu (ou não) perspectivar de forma diferente as suas próprias vidas ou conduzi-las por outros destinos ou sentidos.

3 - Estrutura

A organização deste trabalho desenvolve-se em duas partes: uma primeira parte, na qual pretendemos fazer o enquadramento teórico da problemática e à qual chamaremos *A Educação Básica de Adultos: a importância dos contextos locais nos percursos individuais*; e uma segunda parte na qual se desenvolverá o nosso estudo empírico.

Na primeira parte incluímos quatro capítulos, sendo que no primeiro, que intitulámos *A Sociedade Actual: Da Globalização à Territorialização*, abordamos questões relativas à sociedade actual dividindo-o em três pontos: *Modernidade e Globalização*, *A Comunidade como espaço e tempo de intervenção* e *Recontextualização do local na Modernidade*.

No segundo capítulo, que designámos por *Educação: Um Conceito Dinâmico a Caminho da Educação Permanente*, discutimos a Educação numa perspectiva geral e a sua “caminhada” até à perspectiva da Educação Permanente. Neste capítulo incluímos algumas questões introdutórias, num primeiro ponto, e, num segundo ponto abordamos a *Educação e a Modernidade*, destacando, sucintamente, as tendências dominantes no campo educativo, ao longo da Modernidade.

No terceiro capítulo, ao qual chamámos *A Educação Básica de Adultos: Que Percorso?* abordamos, ainda que de forma sucinta, a evolução dos conceitos de Adulto e de Educação presentes, desde o séc. XIX, na Educação Básica de Adultos. Por questões de sistematização faremos uma subdivisão deste ponto de forma a salientar alguns momentos marcantes neste sector de Educação. Assim surgirão os seguintes subtítulos: *Os Primeiros Sinais de Preocupação*, *PNAEBA: O Que mudou?*, *A Lei de Bases do Sistema Educativo: a (des)centralidade da Educação Básica de Adultos* e *As Comunidades: O Eixo Central da Educação Básica de Adultos*.

Neste último subtítulo pretendemos salientar as perspectivas mais recentes que apontam para o facto deste sector de Educação ser fundamental neste novo século em

que a sociedade se encontra em profunda transformação e em que a construção de identidades locais, o sentimento do nós e o desenvolvimento local se apresentam como aspectos capazes de tomar o lugar de outros que, tendo sido valorizados na sociedade dita Moderna, se encontram, hoje, em processo de falência.

No quarto capítulo, *As Parcerias Localmente Construídas*, abordamos a imprescindibilidade da construção de parcerias locais no desenvolvimento do trabalho realizado no terreno, salientando as suas potencialidades na criação de novas equipas geradoras de projectos activos e integrados capazes de mobilizar as comunidades e potenciar o desenvolvimento individual e colectivo. Destes parceiros destacar-se-á o papel que o poder autárquico poderá (e deverá) assumir na Educação Básica de Adultos.

Apresentamos, ainda, as equipas concelhias de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar, a sua composição, os seus objectivos, a forma como actuam e a sua ligação às populações dos concelhos onde desenvolvem as suas actividades, destacando o papel do Coordenador Concelhio.

A segunda parte do nosso trabalho, *O Estudo Empírico*, é constituída por mais três capítulos. No quinto capítulo apresentamos a metodologia e apontamos as razões que nos levam a optar pelo estudo de caso, salientando as suas virtualidades, bem como os riscos que este tipo de estudo encerra. Incluímos, ainda, neste capítulo, o nosso quadro de hipóteses, as técnicas de recolha de dados e a caracterização dos inquiridos e entrevistados.

No sexto capítulo fazemos uma caracterização do contexto onde se desenvolve este trabalho nos seus aspectos histórico / geográficos. Caracterizamos ainda a população e as suas actividades, assim como as infra-estruturas que o concelho dispõe.

No sétimo e último capítulo apresentamos os resultados e esboçamos uma discussão em torno dos mesmos respeitando todas as limitações impostas por um trabalho que opta pela metodologia apontada e realizado por quem se inicia nesta difícil tarefa investigativa.

Este trabalho finalizará com a conclusão na qual temos especial atenção à interligação entre os dados que resultaram da nossa investigação com o corpo teórico e as hipóteses que nos conduziram pela mesma.

PARTE I

A EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS:

a importância dos contextos locais nos percursos individuais

Capítulo I

A Sociedade Actual: Da Globalização à Territorialização

"O que é muito difícil é estar-se numa sociedade e num sistema que não deixa... tempo para observar a individualidade de cada um, para ouvir a diferença de cada um, porque nós não somos todos iguais, não é possível: isso é uma coisa cultural... Nós estamos numa sociedade de pura distração... do entretenimento... mas não há diálogo, não há uma provocação... um desejo de mexer a diferença da pessoa, de propor estados diferentes do ser e do estar... Temos a oportunidade de ir por outro caminho, de ir por outra lógica que não apenas a do racional... É o subjectivo, a intuição..."

(José Caldas, 1999 em conversa informal)

1 - Modernidade e Globalização

As sociedades formam-se em torno de pessoas que interagem entre si, desenvolvendo relações sociais que envolvem sempre dimensões simbólicas, processos de comunicação e atribuições de sentido por parte das pessoas à sua própria acção e à dos outros. (Costa, 2001, 80 e 81)

Os padrões culturais interpenetram-se com todas as outras dimensões das estruturas das sociedades. "Não há práticas de relacionamento social que não incluam representações cognitivas do mundo (e do mundo social, em particular), formas de expressão simbólica das experiências de vida em sociedade, critérios avaliativos, disposições afectivo-emocionais, orientações para a acção" (Costa, 2001, 81). Assim, a organização das sociedades e das relações sociais implica linguagens verbais e não verbais, códigos simbólicos, regras institucionais e interaccionais, crenças e rituais, quadros de valores e representações colectivas, estilos de vida e práticas de sociabilidade.

Numa palavra, a cultura, assumida no sentido lato, impregna todo o tecido social.

Contudo, as relações sociais envolvem, também, outras dimensões não redutíveis às dimensões culturais, nomeadamente as condições estruturais e de distribuição de recursos, as redes de interdependências e sistemas institucionais, as relações de poder e as consequências não pretendidas da acção.

Assim cultura e relações sociais, segundo Costa (2001, 81) são "dimensões ubíquas da realidade social, profundamente interlaçadas entre si".

No sentido de analisar esta interligação surge o conceito de interacção, o qual se refere ao facto de os seres humanos agirem, em sociedade, por referência uns aos outros, segundo um jogo de expectativas recíprocas a respeito dos respectivos julgamentos e comportamentos.

É na sequência deste conceito de interacção que surge o conceito de papel social que, nesta perspectiva, constitui elemento fundamental de articulação entre o sistema cultural, o sistema social e o sistema da personalidade.

Segundo Talcot Parsons, citado por Costa (2001, 86) "são os padrões de valores – componentes nucleares dos sistemas culturais – que fundamentam as orientações normativas da acção social, nomeadamente através da sua inclusão nos papéis que os actores sociais interiorizam e desempenham".

Peter Berger e Thomas Luckmann, citados por Costa (2001, 86 e 87) elaboram o conceito de construção social da realidade. Para estes, a realidade social, tal como os actores a vêem, é construída pela sociedade. Esta é, simultaneamente, realidade social objectiva e realidade social subjectiva - produto da institucionalização das acções e interpretações levadas a cabo pelos indivíduos, por um lado, e, resultado da interiorização, pelos actores sociais, dos padrões culturais e institucionais em que se inserem, pelo outro. À medida que os seres humanos, a partir de um universo cultural e institucional preexistente; vão construindo, no decurso dos processos sociais, a maneira como vêem a sociedade (o conhecimento que têm dela), vão igualmente construindo - ou reconstruindo - as relações sociais que estabelecem entre si.

A configuração social em que vivemos - Modernidade - foi-se constituindo ao longo dos últimos séculos, emergindo na Europa por volta do século XVII, e tendendo a expandir-se rapidamente a todo o planeta, pela globalização das relações sociais e pelo alastramento de algumas das suas instituições fundamentais, nomeadamente, as formas de organização económica e estatal.

A extensão no espaço e no tempo das redes de interdependência sociais, a escalas sem comparação com as formas de sociedade anteriores, é uma das características profundamente distintivas da modernidade.

O dinheiro e as leis, nas suas formas modernas, os códigos da verdade ou do amor, tal como se constituíram em padrões para a actividade científica ou para as relações afectivas nas condições sociais da modernidade, os meios de comunicação de massas e os sistemas de competências técnicas e profissionais especializadas, que organizam hoje em dia uma parte substancial da vida em sociedade, são exemplos - a

títulos diferentes - de dispositivos envolvidos no estabelecimento das relações sociais complexificadas e globalizadas que caracterizam a modernidade. Assinale-se, ainda, a linguagem e o poder, dimensões básicas e meios fundamentais do relacionamento social, que, não sendo específicos da modernidade, não deixaram de ser por ela reconfigurados, nos planos institucional e interaccional (Costa, 2001, 110).

Giddens, no seu trabalho "as Consequências da Modernidade" (1996) propõe-se fazer uma análise institucional da modernidade e uma nova caracterização da natureza da modernidade e da nova ordem que poderá emergir da era contemporânea.

Este autor assume uma visão descontinuísta do desenvolvimento social moderno, considerando que estamos numa era em que as consequências da modernidade se tornam mais radicalizadas e universais que nunca, rejeitando a ideia de que nos encontramos no início de uma nova era (que poderia ser a pós-modernidade). Nesta mesma linha se situa Martins (1999), que considera estarmos a assistir a mudanças profundas, mesmo ao nível das estruturas, mas dentro da sociedade moderna onde coexistem fenómenos complexos e contraditórios (quer pelo sem número de variáveis presentes, quer pela heterogeneidade e contradição das mesmas) tendo, como elementos comuns, as transformações a que estão sujeitos e os níveis de incerteza na sua evolução (não é possível prever o quadro social a que nos conduzirá o presente).

Para este autor, vivemos, na actualidade, numa sociedade que poderia designar-se da *informação* ou do *saber*, sendo que as mudanças que se processam “interferem nas homogeneidades e nas hegemonias culturais no sentido do evidenciar da diversidade e, cumulativamente, de um auto-centramento da vida social nos sujeitos individualmente considerados” (Martins, 1999, 10).

No relatório da UNESCO, coordenado por J. Delors (1996, 35) os autores chamam a atenção para o facto das novas tecnologias terem lançado a humanidade na era da comunicação universal, tendo-se abolido as distâncias. Este facto contribuirá, em muito, para moldar a sociedade do futuro e fá-la-á corresponder a um modelo totalmente distinto de qualquer outro modelo do passado. As informações mais rigorosas e mais actualizadas estão, já hoje, ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes em tempo real, atingindo as regiões mais

remotas. Esta livre circulação da informação que prefigura o mundo no futuro próximo, transformou, quer as relações internacionais, quer a compreensão que as pessoas têm do mundo e, apresenta-se, certamente, como um dos grandes aceleradores da mundialização.

Para Giddens (1996), as transformações envolvidas na modernidade são muito mais profundas que em qualquer período anterior, tanto no que se refere à intensidade (vieram alterar algumas das características mais íntimas do nosso quotidiano), como no que se refere à extensividade (com formas de interligação à escala mundial).

As descontinuidades que separam as instituições modernas das ordens sociais tradicionais poderão ser analisadas tendo em conta aspectos como o ritmo a que se verificam as mudanças, o alcance dessas mudanças e a própria natureza das instituições modernas (Estado-Nação; dependência generalizada da produção face aos recursos e a fontes energéticas inanimadas; transformações dos produtos e do trabalho assalariado em mercadorias;...).

Giddens (1996) refere que a modernidade se apresenta como um fenómeno de duas faces – o lado das oportunidades, do desenvolvimento, do bem-estar económico e social; e o lado sombrio, patente no potencial destrutivo em relação ao meio ambiente, nos surtos de totalitarismo, nos focos de guerra e nos confrontos militares generalizados.

O ritmo das mudanças, o dinamismo da modernidade, encontra-se fortemente associado à separação do tempo e do espaço e à transformação destes em dimensões vazias e estandardizadas, cortando as ligações entre a actividade social e o seu contexto de presença (descontextualização).

Falando da multidimensionalidade das instituições modernas, o autor considera a existência de quatro dimensões institucionais da modernidade, todas elas interrelacionadas e indispensáveis à sua caracterização:

a) O capitalismo, enquanto sistema de produção de mercadorias, centrado na relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado, destituído de propriedade, formando esta relação o eixo principal de um sistema de classes;

b) O industrialismo, como forma de organização do trabalho, de transformação da natureza e da utilização de fontes inanimadas de energia na produção, baseada em equipamentos e procedimentos tecnológicos. Pressupõe a organização social regularizada da produção, por forma a coordenar a actividade humana, as máquinas e os inputs e outputs das matérias-primas e das mercadorias;

c) A vigilância, desenvolvida por aparelhos administrativos, nomeadamente estatais, que controlam a informação e supervisionam grande parte das actividades sociais das populações na esfera política. A vigilância pode ser directa (prisões, escolas ou espaços de trabalho abertos), mas, geralmente, é indirecta e baseada no controlo da informação;

d) O controlo estatal dos meios de violência, no contexto da industrialização da guerra.

Jurgen Habermas e Niklas Luhmann, referidos por Costa (2001) convergem, também, na ideia de que uma das dinâmicas fundamentais de constituição da modernidade se traduz na diferenciação da sociedade em sistemas sociais especializados (sistema económico, sistema político,...) o que acarreta múltiplas implicações para a vida social contemporânea.

Para todos estes autores sobressai o facto de que a ligação entre interacções e instituições se tornou menos rígida nas condições actuais da modernidade.

Giddens (1996) fala em dinâmicas de *descontextualização dos sistemas sociais*. Os grandes arranjos institucionais em que se organizam e reproduzem duradouramente as relações sociais teriam deixado de estar predominantemente inseridos em contextos locais de interacção em co-presença, diferentemente do que acontecia nas sociedades tradicionais. Para este autor, a descontextualização dos sistemas sociais, potencia novos riscos e novas possibilidades para a acção e para a experiência humanas, na vida colectiva.

O autor destaca dois tipos de mecanismos de descontextualização: as garantias simbólicas (de que o dinheiro é um bom exemplo), e os sistemas periciais, os quais dependem da confiança; confiança não em pessoas, mas em capacidades abstractas.

O conhecimento aplicado reflexivamente na actividade social é filtrado por diversos factores como o poder diferencial (nem todos têm as mesmas condições para se apropriarem dos mesmos conhecimentos), o papel dos valores, o impacto das consequências não pretendidas da acção e a circulação de saberes sociais.

Habermas, citado por Costa (2001, 111), por sua vez, aponta para a possibilidade da sociedade actual ser resultado de um processo de *disjunção* entre, por um lado, *o mundo vivido* do quotidiano baseado na interacção comunicativa e, por outro, os sistemas sociais que se teriam vindo a reproduzir de forma crescentemente autónoma, segundo a lógica dos seus próprios imperativos funcionais. A lógica dos sistemas estaria mesmo a «colonizar» o mundo vivido, tendendo a aniquilar as dinâmicas próprias da acção comunicativa.

Luhmann, referido por Costa (2001, 112), por seu lado, põe a questão em termos de uma crescente *diferenciação* entre dois tipos de sistemas; *sistemas societais* e *sistemas de interacção*, ficando cada um deles progressivamente menos dependente dos constrangimentos do outro. Acrescenta ainda que, entre os primeiros e os segundos, se desenvolveu um terceiro tipo de sistemas, os *sistemas organizacionais*.

Raymond Boudon, citado por Costa (2001, 113), distingue entre sistemas de interdependência e sistemas funcionais. Nestes últimos, as relações entre os actores sociais organizam-se em termos de papéis. É o que acontece por exemplo, nas relações entre professores e alunos numa escola, ou entre empregados com funções diferentes numa empresa. As organizações, sejam elas económicas, estatais, associativas ou outras, ocupam um lugar preponderante nas sociedades contemporâneas, incomparavelmente maior do que noutras formas de sociedade. Constituem tipicamente sistemas de papéis sociais. Há, no entanto, outros sistemas institucionalizados de papéis sociais que não têm forma organizacional. É o caso da família. Esta, contudo, também reflecte as disfuncionalidades da sociedade actual, caracterizando-se pelo esvaziamento dos seus conteúdos funcionais. Segundo Toffler (1984, 207), “a fractura da família, hoje, é, na realidade, parte da crise do industrialismo, o estoirar de todas as instituições geradas pela segunda vaga”.

A lógica dos sistemas de interdependência, segundo Boudon, referido por Costa (2001, 113), é de outro tipo. As acções de cada um tomam em linha de conta expectativas a respeito das opções e acções dos outros.

Bourdieu, referido por Costa (2001, 114), considera que uma das maneiras sociologicamente mais produtivas de olhar para as sociedades contemporâneas é procurar identificar e analisar os *campos de relações sociais* - relativamente autonomizados uns dos outros, embora com homologias estruturais entre eles - que se foram formando nestas sociedades.

É assim que se podem estudar o campo político, artístico ou o científico, entre vários outros, enquanto universos relativamente autónomos de relações específicas entre os agentes sociais. Em cada campo os recursos que lhe são próprios (que nele são eficazes e disputados) estão desigualmente distribuídos, tendendo a estabelecer-se nele uma estrutura relacional de posições dominantes e dominadas e a desenvolver-se uma dinâmica de competição por esses recursos e pelas posições que lhes dão acesso. Deste ponto de vista, as estratégias que os agentes sociais desenvolvem em cada campo decorrem, com grande probabilidade, das respectivas posições no sistema de desigualdades relacionais que o estruturam; e têm pelo seu lado, propensão para o reproduzir dinamicamente.

Vivemos numa sociedade de consumo, onde coexistem (Delors, 1996, 14) várias tensões: *a tensão entre o global e o local*, que vai exigindo aos indivíduos que se tornem, pouco a pouco cidadãos do mundo, sem perderem as suas raízes e participando na vida das suas comunidades de base.

A tensão entre o universal e o singular, que coloca o indivíduo entre a globalização da cultura (que se processa progressivamente e é inevitável), e o seu carácter único de pessoa, a necessidade que sente em escolher o seu destino, em concretizar as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura.

A tensão entre a modernidade e a tradição, que impele a pessoa a adaptar-se sem se negar a si mesma; a construir a sua autonomia em dialéctica com a liberdade e a evolução do outro; a dominar o progresso científico.

O autor refere ainda, *a tensão entre as soluções de curto e de longo prazo*, tensão eterna, mas hoje nutrida pelo domínio do efêmero e do instantâneo, predominando o objectivo de se conseguir o máximo de informações e de emoções efémeras, levando, consequentemente, a uma constante concentração sobre o imediato.

Assim, hoje, a nossa sociedade apresenta-se bastante homogénea, onde existem, talvez muito poucas diferenças em relação aos estilos de vida e à organização da vida colectiva, apesar da diversidade que se verifica à primeira vista. O insucesso tem provocado, de certa forma, o desejo de ser igual, reforçando a homogeneidade da vida colectiva, diminuindo o impacto das diferenças, ou seja diminuindo o espaço da subjectividade na vida social. Esta situação pode ser vista como um factor de fragilização humana e cultural; a noção de diversidade pode ser um apelo para o reencontrar das identidades de uma comunidade forte capaz de se defender da homogeneização.

Conscientes de que as noções de "comunidade forte" e "defesa" podem encerrar alguma ambiguidade tentaremos dimensionar as possibilidades de relacionamento cultural entre global e local. Por um lado, Gentili (1995) e Giroux (1995) falam de homogeneização no processo de globalização, por outro, Santos (1994), refere que a globalização poderá implicar também, o ressurgimento do local e das localidades. Giddens (1996) partilha, em parte, esta posição referindo que, sendo a modernidade inerentemente globalizante e considerando a globalização como a intensificação das relações sociais à escala mundial, então os acontecimentos locais serão influenciados por outros que acontecem a muitos quilómetros de distância e vice-versa. A transformação local fará, assim, parte da globalização, num processo complexo em que diferentes tendências se opõem mutuamente, podendo contribuir, simultaneamente, para que, certos sentimentos nacionalistas, associados aos Estados-Nação, possam ser minorados, enquanto outros, mais localizados, nomeadamente em torno do reforço das autonomias locais ou de identidades culturais regionais, possam ser agudizados.

O desenvolvimento da globalização, enquanto sistema mundial, tem-se realizado através do capitalismo. A flexibilização da economia mundial coloca em questão as barreiras entre os diferentes Estados-Nação. A globalização evoluiu através

da componente económica, do espaço electrónico e do espaço cultural, através dos nacionalismos ou localismos; produz ao mesmo tempo o choque entre culturas, levando a um interface cultural onde as identidades são mais frágeis e vulneráveis, mas, talvez, mais ricas e flexíveis. A questão que se coloca é como poderá a linguagem partilhada através dos globalismos transformar-se num instrumento mais aberto e emancipatório?

Santos (1994), defende a ideia de que, no campo cultural, a globalização relaciona-se com o consumismo e com o espaço da informática, cada vez mais fora do controlo do Estado.

A cultura, encarada como sistema, apresenta-se “como um conjunto de valores, regras, crenças, costumes, saberes e normas” (Lima, citado por Martins, 1999, 21). Os elementos deste sistema actuam sobre os indivíduos permitindo-lhes reconhecerem-se como membros de um grupo e, em simultâneo, condicionam os comportamentos desses mesmos indivíduos, conformando-os aos princípios do grupo de pertença. Nos períodos estáveis existe, portanto uma tendência de hegemonização e controlo dos elementos culturais por parte de estruturas dominantes e/ou legitimadas. Contudo, o período actual, por não encerrar a referida estabilidade, implica uma readaptação a novas realidades, aceitando-se o pluralismo cultural (onde as minorias se apresentam cada vez com mais força reivindicativa, gozando cada vez de mais direitos e maior autonomia face aos grupos dominantes) e tendendo-se, aparentemente, “para o fim dos grandes blocos uniformistas e hegemónicos em função dos quais outros assumiam posições subalternas e os tomavam como ponto de referência” (Naisbitt, citado por Martins, 1999, 22).

No âmbito económico, a globalização configura-se através de organizações internacionais que promovem um interesse social, com base nos interesses de pequenos grupos dos Estados poderosos de tendência neo-liberalista. Os países desnacionalizam-se, ao mesmo tempo que não se pode deixar de considerar que o processo de globalização é extremamente contraditório e irregular; novas formas de globalização surgem juntamente com novas formas de localização, de identidade nacional e de identidade étnica.

Parece-nos que, de certa forma, este processo ao mesmo tempo que coloca identidades culturais em risco, estimula a sua procura. À medida que a “interdependência e interacção global se intensificam, parece que as relações sociais se desterritorializam, atravessando fronteiras até há pouco defendidas pelos nacionalismos” (Giddens, 1996).

A reflexão paradigmática de Santos (1988, 254) é representada por dois conceitos: *cosmopolitismo* (que inclui duas formas de globalização, os localismos globalizados e os globalismos localizados), onde os processos de organização das transformações mundiais têm por objectivo contrariar os efeitos prejudiciais das formas hegemónicas de globalização, desenvolvendo oportunidades para a criatividade nacional e a solidariedade transnacional (em organizações cosmopolitas tradicionais). O emprego do termo cosmopolita serve para definir práticas e discursos anti-hegemónicos (combatendo a supremacia de uma cidade, povo ou nação sobre outro). Assim, *cosmopolitismo* visa a criação de uma rede de diferentes lutas locais progressistas com o objectivo de reforçar o poder emancipador de cada "local".

O outro conceito é o de *o património comum da humanidade*, que, segundo o autor, se constitui como única forma genuína de globalismo.

2 -A Comunidade como espaço e tempo de intervenção

Para Tönnies (1989, 513) "a teoria da Comunidade (...) parte da unidade perfeita das vontades humanas" que se mantêm apesar da "separação empírica e através dela, em múltiplas configurações".

Este autor refere que, toda a convivência íntima e familiar poderá entender-se como vida em comunidade. Assim, estar-se-ia em comunidade (com os seus) desde o nascimento. Este tipo de Comunidade (doméstica) terá, segundo o autor, "efeitos infinitos sobre a alma humana e é sentida por todos os que dela participam" (Tönnies, 1989, 512).

Na perspectiva do autor, a Comunidade tem uma existência antiga e implica uma convivência permanente e autêntica dos seus membros, sendo necessário

compreendê-la (à comunidade) como um organismo vivo; sucedendo exactamente o oposto com a Sociedade que terá uma existência recente e onde os seus membros não têm a mesma autenticidade de convivência.

Esta dicotomia foi, porém, criticada e superada por Max Weber, que embora aceitando a possibilidade de "relação comunitária", não a contrapôs à relação social, mas, antes, encarou-a como uma forma de relação social; aquela que "repousa no sentimento subjectivo, dos participantes, de pertencer (afectiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo" (Sarmiento e Ferreira, 1999 a, 98).

Por seu lado, Fletcher (1989, 43 e 44) define Comunidade como sendo um sentimento de "nós", definido pelas relações, combinado com uma especificação de lugar. Assim, são propostos três tipos de relações com a Comunidade: "olhando as condições sociais", "partilhando os significados das pessoas" e "aprendendo com os movimentos sociais". Por sua vez, estas relações produzem, virtualmente três tipos de definições de Comunidade: "Comunidade como um produto social", Comunidade como um produto de aspirações individuais e de grupo", "Comunidade produzida pelos residentes em tensão".

Na primeira definição, os dados das condições sociais vêm de quadros, gráficos e mapas realizados através dos censos. Nesta definição o essencial será a compreensão da área em termos de tecido social, desenvolvendo-se uma acção sobre o desenvolvimento e crescimento futuros e sobre as questões sociais, com um olhar científico e desapaixonado.

Na segunda definição, os dados são recolhidos junto das pessoas e grupos específicos, estabelecendo-se relações. Os casos particulares, e os grupos prioritários assumem, nesta perspectiva, lugar de destaque. O estudo de uma Comunidade, encarado sob este ponto de vista, implica e torna participante quem a estuda. Este modelo define-se pela partilha de significados, com a implicação da individualidade de quem queira estudar a Comunidade, na situação.

No último modelo, desenvolvido por Fletcher, o estudo da Comunidade centrar-se-ia em grupos que revelassem "placas em fricção de conflito". O envolvimento do profissional e a aprendizagem da Comunidade realizar-se-ia através

de uma aproximação com os movimentos sociais e, estaria, necessariamente, presente uma militância politicamente comprometida.

Apesar de Fletcher explorar estes três modelos possíveis de Comunidade, refere que, na prática, surgem tipos mistos destes modelos.

Para o autor, as bases morais destes modelos definem-se pela partilha de posições comuns relativas à oposição e à centralização (seja ela de controlo político sobre as comunidades ou de controlo administrativo sobre as oportunidades legais de aprendizagem e de princípios de igualdades, civilidade e justiça).

Nesse sentido, a abordagem do primeiro modelo manifesta uma ideologia de um serviço compreensivo com igualdade de acesso. O segundo modelo, implica uma ideologia de serviço de qualidade e deriva de princípios de sensibilidade à cultura, como marca da civilização, fundamentada, na prática, pelo respeito pelas pessoas e pelos seus direitos como indivíduos autónomos, reconhecendo as diferenças. O terceiro modelo desenvolve a ideologia de um serviço crítico, para "quebrar amarras em conjunto", através da reflexão e da acção.

Martin (1987, 9-32), por sua vez, afirma que o desenvolvimento localizado e *ad hoc* tem produzido uma diversidade rica de práticas nas e com as Comunidades, que têm evoluído num movimento significativo e substancial de ideias educativas numa actividade que atravessa fronteiras geográficas, sociais e profissionais de forma única.

Este autor refere que, apesar do termo comunitário ser contestado por alguns comentadores, a definição de Comunidade apresenta-se como crucial porque implica uma escolha crítica entre um modelo de relações sociais essencialmente hierárquico, socialmente regressivo e estático, e, um outro progressivo, emancipatório e dinâmico.

A ambiguidade e ambivalência do termo manifestam-se, segundo o autor, na aplicação e na selecção dúbia de respostas localizadas, comprimidas, no vício de uma política económica cada vez mais estreitamente concebida.

A questão fundamental a colocar é (Martin, 1987, 12): "no interesse de quem, se fala em comunidade?". Segundo Whright Milles (citado por Martin, 1987, 14), o rótulo é explorado para "camuflar algumas questões chave sobre o poder, a responsabilidade e a distribuição de recursos a nível local, regional e nacional".

Neste sentido, Martin apela à necessidade de as comunidades serem vistas no plural, em cujas identidades se possam ver reflectidos padrões de interesse comuns. Assim trabalhar nas, com e para as Comunidades implica, claramente, apelar às parcerias e à solidariedade e não ao paternalismo e à manipulação.

Para o autor, a investigação teórica conduzirá, naturalmente, à análise ideológica dos modelos, levantando questões sobre o contexto, propósito e valor; faz um apelo à necessidade de fundamentação teórica, para que as "agendas escondidas que informam a prática da educação comunitária possam ser exploradas" (Martin, 1987, 32).

Para Santos (1988, 40) "a heterogeneidade e a complexidade da sociedade portuguesa fazem com que, nela, as demarcações dos campos de acção social e político (por exemplo a distinção entre o público e o privado) e dos universos simbólicos criados pelas diferentes lógicas da racionalidade não sejam tão vinculados nem tão rígidos quanto nos sistemas centrais".

O autor salienta ainda (1988, 40) que, a sociedade civil portuguesa é rica em tecnologias familiares (tecnologias de reprodução material e simbólica e mesmo tecnologias de produção) e em formas de sociabilidade face a face, com base, sobretudo, no parentesco e vizinhança. Por outro lado "é fraca se julgada apenas pelos padrões e formas das organizações dominantes nos países centrais".

O mesmo autor (1988, 41) afirma, ainda, que, é fácil a construção do contra-argumento de que isto se trata de arcaísmos pré-modernos, tradicionais e retrógrados, admitindo, que "nem sempre é fácil distinguir uma posição retrógrada de uma progressista. Contudo, há procedimentos analíticos e critérios políticos que podem ajudar nesta distinção".

Na pós-modernidade, a aceleração no "tempo de giro", na produção, troca e consumo traz como consequência a aceleração da velocidade dos produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias, ideologias, valores e práticas, enfatizando, no domínio da produção, as virtudes da instantaneidade e descartabilidade.

Segundo Santos, é nas relações comunitárias que se encontram novas possibilidades de expressão do espaço cívico e considera que nestas relações repousa a esperança (a heterotropia) para novos espaços vivenciais:

"Apesar de ela própria (comunidade) estar muito colonizada pelo princípio de Estado e pelo princípio de Mercado, o princípio de Comunidade rousseauiana (onde prevalecem as relações de tipo convencional), é o que tem mais virtualidades para fundar novas energias emancipatórias. A ideia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a ideia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva assentes na autonomia e no auto-governo, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil" (Santos, 1994, 226-227).

Para Habermas, citado por Sarmento e Ferreira (1999 a, 102) a natureza das relações comunitárias reside na possibilidade de "geração de interpretações e disposições de acção partilhadas, sob um mesmo fundo, que constitui o horizonte, a partir do qual se estabelecem essas partilhas".

Segundo Harvey (1989), o mergulho neste turbilhão provocou uma explosão de sentimentos e tendências opostas. Cita, por exemplo, os indícios de procura de hábitos mais seguros e valores mais duradouros, através do retorno de interesses pelas instituições básicas como a família e a comunidade e também a procura das raízes históricas.

Apostando na importância da família para a revitalização das práticas culturais comunitárias no âmbito local, recorreremos à noção de património cultural que, segundo Iturra (1990), passa de geração em geração, traduzindo a ideia de que todo o grupo humano precisa de criar, desenvolver e transmitir o conhecimento com o qual gera a

sociedade. Este saber está intimamente ligado à emotividade que supõe o seu campo de cultura no parentesco.

O mesmo autor afirma que em sociedades antigas "os jogos e divertimentos estendiam-se muito para além dos momentos que lhe dedicamos hoje, formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar laços colectivos;... Assim as festas envolviam toda a sociedade de cuja vitalidade eram a manifestação periódica. As crianças e jovens participavam deles em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição...Assim como a música e a dança, as representações dramáticas reuniam toda a colectividade e misturavam as idades (e as classes), tanto dos actores, como dos espectadores" (1990, 104).

Para que a modernidade continue o seu caminho, segundo Santos (1994), é necessário que se faça uma reflexão através do princípio que foi posto de lado, o princípio da comunidade, sendo este princípio um mediador entre a regulação e a emancipação. Nos seus componentes existem três elementos resistentes à ciência e à tecnologia: "a participação, a solidariedade e o prazer".

Para Santos (1988, 41) "a ideia moderna de racionalidade global, de vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades ao serviço de uma global, inabarcável e incontável racionalidade. É possível reinventar as mini-racionalidades, de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplos pontos. É esta a lógica de um pós-modernismo de resistência". E complementa: "as mini-racionalidades estão pois conscientes de que só podem combater localmente. Quanto mais global o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções".

Após esta reflexão, a Comunidade afigura-se-nos como um conjunto de actores sociais (que partilham um certo número de interesses, valores, experiências, sentimentos e aspirações), instituições e grupos, cada um com as suas características próprias. Cada grupo reivindicando a sua originalidade e especificidade, a sua dinâmica própria.

A Comunidade não será uma entidade estática, adormecida, mas antes um organismo vivo, com uma dinâmica resultante das várias dinâmicas, diversas entre si, sendo, por isso, fundamental harmonizar, fazer convergir e cooperar, sem anular as individualidades, diminuindo esforços e aumentando resultados.

O envolvimento de toda a comunidade na resolução dos seus próprios problemas e na rentabilização dos recursos humanos é uma forma de desenvolvimento. Um desenvolvimento participativo, onde os indivíduos reforçam a confiança e o respeito por si próprios e pelos outros e desenvolvem laços de solidariedade, transformando-se em agentes de desenvolvimento local, criativos e promotores de criatividade.

Para que se possa conceptualizar a relação entre o global e o local, é necessário confrontar, também, *tradição* e *modernidade*. Giddens (1996) afirma que a nossa sociedade se tornou uma sociedade pós-tradicional. Nesta, as tradições não desaparecem, antes reciclam-se, mudam de estrutura.

Para Iturra (1990), a tradição é um meio organizador da memória colectiva, é um trabalho contínuo de interpretação, ligando o passado com o presente, precisando ser constantemente repensada. O "ritual", no âmbito das tradições, é um meio de assegurar continuidade.

Para Giddens (1996), a “tradição não é estática porque tem que ser reinventada por cada geração, à medida que esta assume a herança cultural daqueles que a precederam”.

O conteúdo de verdade das tradições é expresso em fórmulas, às quais, de acordo com o mesmo autor, só têm acesso certas pessoas, denominadas pelo autor de *guardiões*; o ritual desligado do quotidiano, cria uma certa autonomia para crenças e usos; a verdade assim exprimida nunca é explicada no quotidiano. O guardião comunica, numa situação contextualizada (não tem capacidade de comunicar com aquele que é exterior à conversa). As bases da sua autoridade são psíquicas, de carácter afectivo.

Com o desenvolvimento da escrita e dos sistemas abstractos, há uma base de fixação que, segundo Giddens (1996), permite a reflexividade. A escrita aumenta o

nível de distanciamento espaço-temporal, criando uma perspectiva de passado, presente e futuro, em que a aproximação reflexiva pode ser diferenciada da tradição.

A modernidade desenvolve-se, segundo o mesmo autor, com base na compulsão, na repetição, onde a Ciência e a razão substituem cognitivamente a tradição, o que implica uma tradição sem tradicionalismo, uma repetição que desafia a autonomia individual e colectiva em vez de a promover. A este fenómeno Giddens (1996) chama *dependência*; considera que, mesmo não havendo lógica em fazermos hoje o que fizemos ontem (essência da tradição), o esvaziamento que se exprime a partir da ideia de rotina, é que ela não se adequa às nossas vidas, mas torna-se uma compulsão.

Pensamos que Giddens está a indicar a patologização da destradicionalização da modernidade, em que a dependência é o seu índice negativo. Para o autor, a tradição proporcionou um patamar para a confiança básica a qual se define pela rede de relações sociais baseadas na familiaridade, sustentada por rituais que representam uma comunidade cultural partilhada. Assim, parece-nos muito relevante a reflexão sobre a modernidade no que diz respeito à descontextualização das tradições, em que a repetição se torna um elemento compulsivo e a tradição se esvazia da sua função de promover coesão social. Por isso julgamos ser necessária uma releitura da tradição na actualidade, procedendo a uma tentativa de recontextualização reflectida e identificando elementos potencializadores do sentimento de pertença cultural.

Para este autor, no contexto da modernidade, o *perito* ocupa o papel antes representado pelo *guardião*. A perícia apresenta-se desenraizada, vazia de ligações locais, contrariamente à tradição, pois baseia-se no cepticismo metódico, envolve especialização, confiança em sistemas abstractos e a interacção com a reflexividade institucional.

Nas sociedades pré-modernas há dualismo entre grandes e pequenas tradições (religião e tradições locais). Já nas sociedades modernas, o sistema económico capitalista e o Estado-Nação produzem uma maior integração social e o esvaziamento dos contextos locais.

A regra de ouro deste percurso sociocultural e histórico foi eliminar a *subjectividade* e implementar a *razão*. A ideia de progresso científico influenciou este esmagamento da subjectividade dos actores sociais (trabalhos industriais, nações colonizadas, mulheres e crianças postas à parte).

Giddens (1996) refere, através do seu conceito de *descontextualização*, a separação que foi ocorrendo entre os sistemas abstractos e os actores (mundo vivido).

3 - Recontextualização do local na modernidade

A partir desta discussão sobre a descontextualização das práticas sociais e o esvaziamento do local, na *modernidade radicalizada* (que outros autores referem como pós-modernidade ou sociedade do conhecimento) a questão que se coloca é a de saber de que maneira poderá ser dimensionada a diversidade cultural e a recontextualização das culturas na *aldeia global* (conceito desenvolvido por McLuhan, na década de 80) em que vivemos.

Para Archer (1990), neste momento, é necessário que se trabalhe uma inteligibilidade transcultural, desafiando as interpretações relativistas baseadas na diversidade. A autora questiona a contradição entre diversidade e unidade, ao mesmo tempo que refere que o processo de globalização não justifica a proclamação teórica de uma nova comunidade. Archer propõe a construção de uma *sociologia internacional* (que não procure leis universais à maneira positivista ou marxista, nem se baseie no incomensurável pluralismo pós-modernista), onde seja possível gerar uma nova "variedade teórica", que desenvolva o respeito pelas novas fontes de unidade, tentando detectar constelações de interações sociais que dependam das interações entre os agentes. O que a autora defende é uma nova relação da unidade com a diversidade, que passa pela *crítica realista* do idealismo cultural, e depende sobretudo de uma nova *comunicação* entre culturas.

Como afirma Giddens (1996), os sistemas periciais dos mecanismos de descontextualização, implicam uma modificação nas relações de confiança.

Este autor propõe quatro quadros de referência para a compreensão das dinâmicas culturais da modernidade: *deslocalização e recontextualização*; *intensidade e impessoalidade*; *pericialidade e reapropriação*; e *privatismo e empenhamento*.

Devido à alteração do tecido espacial, que conjuga proximidade e distância, há uma relação complexa entre a familiaridade e a estranheza; a inserção em cenários culturais e de informação globalizada e a alternância entre as fronteiras da ocultação e da revelação.

A recontextualização como reverso da deslocalização pode oferecer novas oportunidades para reinserção, pois os mesmos processos que levam à destruição do antigo, podem levar à sua recriação local.

Ao nível da pericialidade e reapropriação, Clifford Geertz, citado por Giddens (1996, 25), argumenta que, nos ambientes pré-modernos, "o saber local era rico, variado e adaptado às exigências da vida no meio local". Hoje, poucos de nós sabemos algo acerca da origem das coisas (o que pode significar apenas uma apropriação diferente, talvez mais abstracta, sobre os meios locais). O conceito de reapropriação será muito útil para reforçar a ideia da necessidade de um olhar atento sobre as formas de produção simbólica e material e sobre a desapropriação e reapropriação do local como forma possível de reduzir os efeitos perversos da abstractização e descontextualização dos conhecimentos.

Para Iturra (1990), nas sociedades em que a coesão social ainda se estabelece pela tradição, cada indivíduo aprende um comportamento e uma tecnologia com os quais o saber se reproduz e expande. Esse saber é entregue à iniciativa do grupo doméstico e à observação que as crianças fazem do trabalho dos adultos. Está intimamente ligado à emotividade e ao sistema hierárquico de lealdade que supõe o seu campo de cultura no parentesco. É um saber de acção, não de abstracção. O saber local, ao ser apagado pela memória nacional (através da escolarização), é trocado de maneira estereotipada e dogmática, que subordina o "nós" perante "os outros", através de uma lógica de abstracção, que desintegra os indivíduos do seu contexto.

A descontextualização oferece alguns indicadores para a compreensão da fragilização do princípio de comunidade.

Contextualizando esta discussão no âmbito da sociedade portuguesa, Santos (1994, 49) considera que a nossa sociedade surge como uma entidade anómala se tivermos em conta os indicadores sociais dos países mais e menos desenvolvidos situando o nosso país como um país semiperiférico, dado que em índices como a taxa de crescimento populacional, as leis e instituições e algumas práticas de consumo, se aproxima dos países mais desenvolvidos; enquanto noutros aspectos, como as infra-estruturas colectivas, as políticas culturais e o tipo de desenvolvimento industrial, se aproxima dos países menos desenvolvidos. Um outro aspecto desta semiperiferia refere-se ao facto de Portugal servir, simultaneamente, de ponte e de tampão entre os países centrais e os países periféricos, assumindo uma função de intermediação já experienciada ao longo de cinco séculos no império colonial (Santos 1994, 58).

Na sequência desta semiperiferia, o autor, (Santos, 1994, 60), realça a heterogeneidade da sociedade portuguesa, caracterizada por normas de consumo próximas dos países centrais e práticas de produção próximas dos países periféricos. Para Santos a nossa sociedade é específica, pois nela coexistem a modernidade, a pré-modernidade e a pós-modernidade de forma dinâmica e aparentemente duradoira.

Ainda, segundo o autor, os portugueses são cada vez mais o produto de uma negociação de sentido de âmbito transnacional, isto porque nos últimos vinte anos se intensificou a transnacionalização dos sistemas produtivos, a disseminação planetária de informações e imagens e a translocalização massiva de pessoas. Esta intensificação das interacções globais parecem desenvolver-se numa dialéctica de desterritorialização / reterritorialização. As relações sociais desterritorializam-se porque o Estado nacional deixa de ser uma unidade privilegiada de interacções e torna-se obsoleto, mas, por outro lado, reterritorializam-se porque estão a emergir novas identidades locais e regionais construídas na base de novos e velhos localismos, até há pouco considerados como um resíduo da pré-modernidade, agora recodificados como pós-modernos, assumindo mesmo uma dimensão epistemológica, com a reivindicação de um conhecimento local. Estes localismos, por vezes protagonizados por povos translocalizados, assentam na ideia de território, seja ele imaginário ou simbólico, real ou hiper-real.

Assim, o autor (Santos, 1994, 62) considera que no nosso país se verifica a "dificuldade de funcionamento das dicotomias que estão na base de Estado moderno: Estado / Sociedade Civil, formal / informal, oficial / não oficial e público / privado", sendo que a sociedade civil portuguesa parece fraca por não se organizar segundo modelos hegemónicos, constituindo, contudo, uma forte sociedade-providência que tem colmatado, pelo menos parcialmente, as carências da providência estatal. Portugal, parece "não ser um Estado-Providência, no sentido técnico, mas, em contraponto, tem uma Sociedade-Providência, organizada informalmente segundo modelos tradicionais de solidariedade social" (Santos, 1994, 63). Para o autor, uma Sociedade-Providência será aquela que desenvolve "redes de relações e inter-conhecimento, de inter-reconhecimento e de ajuda mútua, baseada em laços de parentesco, de vizinhança e comunitários, através dos quais pequenos grupos sociais trocam bens e serviços, numa base não mercantil, e segundo uma lógica de reciprocidade" (Santos, 1994, 64).

O autor afirma que a sociedade portuguesa tem ainda que cumprir as promessas da modernidade. No entanto, realça como seria importante cumpri-las em conjunção com as da pós-modernidade: "no contexto da sociedade portuguesa, urge a criação de novos espaços políticos, o alargamento do espaço público com a formulação de novas identidades e sujeitos colectivos por forma a que se diminua a discrepância entre o quadro legal e as práticas sociais, e que sejam capazes de aprofundar a democracia no próprio processo de luta pelo seu aprofundamento" (Santos, 1988, 40)

Surge, assim, segundo o mesmo autor, "uma nova forma de encarar as relações entre os povos, constituindo uma comunidade que torna possível que o *local* seja um novo modo de olhar o *global*, dando origem a um novo saber, onde a subjectividade adquire lugar de destaque" (Santos, 1994).

Essas novas atitudes, consideradas por Santos (1994) características da pós-modernidade, podem-se traduzir numa nova política assente na diversidade, na participação, na comunicação, na reflexão e na crítica. Assim, uma análise objectiva das vantagens comparativas da sociedade portuguesa, num mundo em mudança, pode indiciar uma possibilidade de reformulação de práticas e políticas educativas, com vista à consecução de um projecto educativo crítico, auto-reflexivo e comprometido.

Para Santos (1994, 71), o projecto sociocultural da modernidade está sujeito a desenvolvimentos contraditórios. Assenta em dois pilares fundamentais: o *pilar da regulação*, constituído pelos princípios do Estado, do Mercado e da Comunidade; e o *pilar da emancipação*, constituído por três lógicas ou racionalidades: Moral-prática, Cognitivo-instrumental e estático-expressiva. Os princípios destes dois pilares articulam-se de forma dinâmica entre si. A Ciência, no projecto sociocultural da modernidade, aliou-se à racionalidade cognitivo-instrumental, provocando uma hiper-cientificação deste pilar (o da emancipação) e, com isso, um desequilíbrio entre a regulação e a emancipação. A Ciência tem servido essencialmente os princípios de Estado e de Mercado mantendo uma relação próxima entre os dois, provocando um vazio no princípio de Comunidade. Ela deveria gerir excessos e défices, mas não tendo cumprido as promessas da modernidade, apenas os reproduziu.

Por seu lado Martins (1999, 31), considera que a mundialização da economia tem conduzido, por um lado, à perda de poder do Estado-Nação e, pelo outro, ao ressurgir de lógicas locais (fruto das necessidades de “reprodução das forças produtivas do capitalismo e das manifestações culturais localizadas”). Citando Reis, o autor refere que o local será o outro lado da mundialização, não sendo uma entidade desprovida de qualidade.

Assim, Martins referindo o pensamento de Rogério Roque Amaro (1999, 31), considera que as lógicas locais se têm desenvolvido, facilitadas pelo surgir de vários factores: a crise do Estado-Nação e a consequente necessidade de solucionar disfunções advindas desta crise, o surgir de pequenas empresas, a tendência de regionalização do poder político, a crise clara do modo de produção fordista e a crescente emancipação de culturas localizadas.

Para Drucker, citado por Martins (1999, 31), na actualidade convivemos com três dimensões: a transnacionalização, a regionalização (sendo que estas duas dimensões desafiam “de fora” a soberania do Estado-Nação) e o *tribalismo*, isto é, a “diluição de homogeneidades culturais e o evidenciar da diversidade cultural e do individualismo, ambos libertos de comportamentos sociais normalizados e

padronizados, de acordo com regras preestabelecidas” (sendo que o *tribalismo* enfraquece o poder integrador do Estado-Nação).

Santos (1994) refere, ainda, que, numa comunidade, nem o Estado nem o Mercado conseguem, por si só, garantir a regulação social e, consequentemente, os discursos sobre educação veiculam uma necessidade de re-regulação, mas fazem-no adoptando as possibilidades mais cansadas e radicalizadas da modernidade. Isto é notório quando a economia, através da ênfase na produção e no mercado, desempenha uma forma de regulação informando e enformando os processos de educação e o ensino ao nível do currículo, pedagogia, avaliação e gestão ou no delinear o perfil terminal dos alunos. O que torna possível o traço promissor da pós-modernidade e a consequente mudança do sistema educativo, para Santos é a possibilidade de articulação entre as duas dimensões dos processos de mudança social: as estruturas e as práticas sociais, ambas produto das acções intencionais dos actores.

Mas, tal como se levanta a questão no Relatório da UNESCO (Delors, 1996, 13), como poderemos aprender a viver juntos nesta “aldeia global” se não somos capazes de viver nas nossas comunidades naturais de pertença: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?

Para os autores do referido Relatório a questão essencial da democracia é saber se queremos, se podemos, participar na vida em comunidade.

Capítulo II

Educação:

Um Conceito Dinâmico a Caminho da Educação Permanente

“Cada sistema educativo incorpora uma visão de homem, um projecto de sociedade e uma ideal de saber”.

Ch. Hummel

L’Education d’ Aujourd’hui

Face au Monde de Demain,

UNESCO, Paris, 1977

1 – Questões Introdutórias

A socialização e a integração social do indivíduo estão a cargo de várias instituições. De entre elas, a escola ocupa, sem dúvida, um espaço privilegiado para que estes objectivos se concretizem. De acordo com Velzen, et al., citado por Martins (1999, 96) “a escola vê, cada vez mais, o seu papel reforçado, quer devido às rupturas que ocorrem na família, limitando a sua capacidade socializadora e de transmissão de conhecimentos; quer porque é chamada a preparar jovens para uma sociedade altamente heterogénea para lidarem com as suas disfuncionalidades”.

Para Durkheim (1977), Educação contém uma *perspectiva socializante* e poderá ser entendida como “a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objectivo suscitar na criança um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade política, no seu conjunto, e o meio social ao qual está particularmente destinada, reclamam”.

Por outro lado, Sócrates, Carl Rogers e a Liga Internacional da Educação Nova valorizam a *perspectiva personalizante* da Educação, considerando que esta consiste em favorecer o desenvolvimento das aptidões de cada pessoa, simultaneamente como indivíduo e como membro de uma sociedade solidária. Este Movimento procurando “impor-se e opor-se” (Reboul, citado por Correia, 1998, 36) à educação tradicional, apoiou-se num conjunto de pressupostos psicológicos, éticos e pedagógicos. Postulava-se a necessidade de conhecer a criança, as suas necessidades e as suas estruturas, de respeitar a sua autonomia e a sua dignidade, tornando-a sujeito activo no seu processo educativo.

O conceito de Educação, intimamente relacionado com o de sociedade, evolui, incide em novos enfoques e cria novas perspectivas, à medida que a sociedade se vai também alterando. Não será pois de espantar que, hoje, Educação tenha uma diversidade enorme de visões, de funções e de perspectivas. Em nossa opinião, a

Educação, tal como a sociedade, encontra-se num momento de complexificação e na encruzilhada de diferentes formas de ver o mundo.

Warschauer (1993, 24) considera que o objectivo primordial, hoje, no que respeita à Educação, é a formação para a cidadania afirmando que "enfrentamos então o desafio de formar homens criativos, críticos e conscientes, capazes de dialogar com pessoas diferentes, enriquecendo-se com a diversidade, no sentido de criar soluções para os problemas actuais, que são diferentes daqueles com os quais a ciência antes se preocupava".

Ao falar em Educação estará sempre presente uma determinada teoria do conhecimento, isto é, uma teoria que fundamente e explique a maneira e o processo pelos quais os indivíduos vêm a conhecer o mundo. Para Duarte (1981, 13): "a forma como o ser humano conhece, e como encontra sentido para a sua vida no mundo, passa a ser a pedra angular de qualquer processo educativo. Se educar é levar a conhecer, é necessário que se defina como se dá o acto de conhecimento, para que a educação se fundamente nesse processo".

Para o autor, a capacidade humana de atribuir significações (noutros termos, a consciência), decorre da dimensão simbólica da experiência. Esta compreenderá um envolvimento abrangente da pessoa com o mundo, em que se incluem percepções e estados afectivos, anteriores ao pensamento. Duarte afirma ainda, que a dimensão vivida não se esgota no pensamento; e que, antes de ser razão, o ser humano é emoção. O conhecimento do mundo adviria, desta forma, de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam, concluindo que "o mundo não é só o que pensamos, mas o que vivemos" (Duarte, 1981, 40); e nós acrescentaríamos, e a forma como o vivemos.

2 – A Educação e a Modernidade

A escolarização é certamente um processo bastante antigo, mas as suas formas contemporâneas e a sua massificação surgem no âmbito de condições sociais específicas que têm sido designadas como as condições da modernidade. Estas

assentam nas crenças iluministas de que a natureza pode ser transformada e que o progresso social se realiza através do desenvolvimento sistemático do entendimento científico e tecnológico, bem como da sua aplicação racional à vida social e económica.

A Modernidade, naturalmente evoluiu, sendo que Giddens (1994, 1996) denomina o estágio mais recente dessa evolução, que terá tido início no pós II Guerra, como “alta modernidade”, caracterizado por sistemas de produção e de consumo de massas. Para Toffler (1984), a alta modernidade é a era da “chaminé de fumos”, construída na base de economias de escala, centrais nos padrões fordistas de produção (devido às tecnologias de produção em série e aos padrões de produção e de consumo em massa privilegiados por Henry Ford).

Hargreaves (2001, 30), relacionando a alta modernidade com o Estado e com a Educação, afirma que o “Estado moderno é um Estado planificador (...) que tanto protege como vigia a população em redes cada vez mais amplas de regulação, de controlo e de intervenção” o que também se aplica à Educação, concretizando-se com a “Educação de massas”, o que, se por um lado, se constitui como uma conquista de um direito – o direito dos jovens usufruírem da igualdade de oportunidades educativas e sociais, pelo outro, segundo Althusser (1974), ela representou um “aparelho ideológico de estado”, na medida em que formou a futura força de trabalho e sustentou a ordem e o controlo social.

2.1 – A Escola enquanto instituição da Modernidade

Os sistemas escolares modernos emergiram, segundo Hamilton e Goodson, referidos por Hargreaves (2001, 31), como “uma espécie de sistemas fabris de educação em massa, concebidos para satisfazer as necessidades da indústria pesada e de manufaturação”.

Até aos nossos dias, o local privilegiado onde a Educação se tem desenvolvido, tem sido a Escola. Esta, não se dissocia, certamente dos contextos económico, social e

político que influenciaram (e influenciam) e determinaram (e determinam) a condição moderna.

O projecto da Modernidade surge de uma burguesia europeia vitoriosa da luta travada contra o Antigo Regime. Nos ideais desta burguesia (Liberdade, Igualdade e Fraternidade) assentam as grandes promessas da Modernidade que, ao nível educacional, se concretizam numa Escola obrigatória, gratuita e laica, pretendendo a igualdade entre os Homens (o surgir da Escola de Massas) e, ao nível nacional, na criação do Estado-Nação, tentando assegurar o sentimento de pertença e de fraternidade entre os elementos de uma mesma nação.

As estruturas básicas de ensino foram estabelecidas para servir determinados objectivos, em épocas específicas.

Com o crescimento económico desta burguesia (crescimento assente no valor de troca e no valor de uso) surge o capitalismo, sistema económico dominante até aos nossos dias e influenciador de todas as dimensões sociais.

Assim, o projecto da Modernidade, apesar da descoincidência quer do surgimento, quer provavelmente do seu fim, tem evoluído de forma paralela e interligada com a evolução do capitalismo.

Nos meados do século XX o capitalismo “entra em festa de si mesmo” (Magalhães, 1995)¹ e tenta no seu próprio interior um processo de equilíbrio (com o objectivo de responder ao ideal de igualdade) que origina o Estado Providência, o qual oferece Educação, Saúde e Habitação, sem contudo descurar o princípio do mercado.

A escola de massas expande-se nesta altura, momento em que, segundo Santos (1994, 76) o capitalismo procurava “distinguir no projecto da modernidade o que é possível e o que é impossível de realizar” centrando-se no possível “como se fosse o único”. Neste processo pretender-se-ia, segundo o autor, tornar menos visível o défice de cumprimento do projecto. Por outro lado, o Estado articulava-se, de forma cada vez mais compacta, com o mercado, penetrando, politicamente, com maior profundidade

¹ Santos (1994, 76-79), denomina esta fase por “capitalismo organizado” e associa-o ao modernismo.

na sociedade, através, de acordo com Santos (1994, 78), “de soluções legislativas, institucionais e burocráticas que o afasta progressivamente dos cidadãos, aos quais, de resto, é pedida cada vez mais obediência passiva em substituição da mobilização activa”.

Assim, a escola de massas sofre um enviezamento desde a sua concepção, no sentido de responder às pressões vindas do capitalismo e do mercado. Contudo, consolida-se, marcando, construindo e organizando a nossa actual maneira de ver o ensino, traduzível, entre outras características, no agrupamento, mais ou menos homogéneo, dos alunos em grupos/turma; na existência de professores generalistas (ao nível do primeiro ciclo) e especialistas (ao nível dos ciclos seguintes); na estruturação dos espaços pedagógicos centrados na sala de aula; na rigidez dos horários ou na compartimentação do saber.

Segundo Mayer, Ramirez e Soysal (1992, 131-132) a escola de massas constitui-se como um dos principais dispositivos na criação de ligações simbólicas entre os indivíduos e o Estado, afirmando que:

“a escola de massas é um componente central do modelo de Estado-Nação. A sua estandardização colectiva celebra a soberania unificada e a intencionalidade da colectividade (...). Em consequência defendemos que a expansão da escola de massas, a nível mundial, está dependente da formação de projectos soberanos unificados (...) e de dar novo andamento aos princípios de pertença nacional no interior de cada país”.

É neste cenário que a Escola Meritocrática se vai incrementando, com vista a desenvolver capacidades e aptidões nos indivíduos que forma, de modo a permitir-lhes o acesso ao mercado de trabalho.

Teremos que reconhecer que a expansão da educação escolar foi um facto e que, esta, se baseou, por um lado, nas ideias desenvolvimentistas apoiadas pela teoria do capital humano, que pressupunha que a um aumento da escolarização

corresponderia um aumento da riqueza produzida e do desenvolvimento; e, por outro lado, nas ideologias democratizantes que preconizavam maior justiça e igualdade social. No entanto, falamos de uma Escola hegemónica que, ao mesmo tempo que proporciona a igualdade de acesso ao ensino, tenta “meter todos no mesmo saco”, padronizar, acentuando, desta forma, as desigualdades e promovendo a exclusão e, sobretudo, gorando as expectativas que se depositaram na instituição.

Claramente o grande objectivo da igualdade, neste contexto, está longe de ser alcançado.

Mas muitas das nossas escolas continuam a funcionar “em função da época da indústria mecânica pesada” (Hargreaves, 2001, X) continuando ligadas à burocracia, a hierarquias rígidas, a salas de aulas isoladas e a departamentos estanques; enquanto a sociedade se move no sentido de uma época pós-industrial.

Para Harvey (1989), bem como para Habermas, citado por Hargreaves (2001, 29), o projecto social e histórico da modernidade tinha como objectivo principal a emancipação social no sentido de tirar a Humanidade do particularismo, do paternalismo e da superstição dos tempos pré-modernos. Assim, segundo os autores existiu uma justificação para o esforço realizado no desenvolvimento de uma ciência objectiva, da moralidade e das leis universais, tendo como fim usar a acumulação de conhecimento na perseguição da emancipação humana e do enriquecimento da vida quotidiana.

Contudo, ainda na perspectiva dos autores, a experiência de guerra e de catástrofe militar no século XX abalou profundamente estas promessas da modernidade, impregnando-lhes ambiguidade e possibilitando conotações diversas.

Analisando esta questão Turner, citado por Hargreaves (2001, 29), afirma que a “modernização transporta consigo a erosão do sentido, o conflito interminável dos valores politeístas e a ameaça representada pela jaula de ferro da burocracia. A racionalização torna o mundo ordeiro e fiável, mas não é capaz de o tornar significativo”.

Esta ambiguidade faz-se notar em todas as esferas da vida.

Assim, no que se refere à esfera económica, a modernidade prometeu eficiência, produtividade e prosperidade, mas, na verdade, também criou separação entre gestores e trabalhadores, entre planificadores e executores, sendo que o trabalho é decomposto em componentes mais pequenas mensuráveis, desqualificando o trabalho e sujeitando-o a graus elevados de controlo técnico.

No aspecto político, a ambiguidade da modernidade permitiu, por um lado, a consolidação do Estado-Nação e do Estado Providência (enquanto força promotora do progresso), mas, por outro lado, aumentou a vigilância da população e criou redes cada vez mais amplas de regulação, de controlo e de intervenção.

Do ponto de vista organizacional, as ambiguidades verificadas na economia e na política tiveram efeitos sistemáticos e significativos sobre a vida institucional. Aliás esta é a época da criação das instituições e das organizações.

Na dimensão pessoal, a ambiguidade da modernidade permite que os efeitos da burocracia se expandam ao ponto de atingirem a formação e a satisfação das identidades e das individualidades, valorizando a “personalidade arredondada” (Hargreaves, 2001, 32), oferecendo, contudo, segurança a longo prazo, bem como um lugar claro na estrutura mais ampla, a troco de lealdade.

A partir dos anos 70 do século XX, surgiram sinais evidentes de que a modernidade poderia estar a entrar em colapso. As dificuldades advindas das ambiguidades contínuas, bem como as criadas pelas economias, pelos Estados e pelos modelos de organização atingiam proporções enormes que desembocaram numa crise tal, que muitos autores apontam como tendo dado início à pós-modernidade.

No entanto, parece ser consensual que o sistema educativo não acompanhou as mudanças processadas, pelo menos ao mesmo ritmo. Persistem mentalidades, atitudes e formas organizacionais ancilosas que têm impedido respostas mais flexíveis que permitissem dar satisfação às necessidades adaptativas que o sistema social impunha. Tem-se continuado a conferir à escola o papel de mera executora de determinações emanadas da cúpula do sistema, condicionando-a a reproduzir os mecanismos selectivos da escola básica de elites na escola básica de massas. Tendo ainda, gerado o paradoxo (por estar ainda organizada para o insucesso e não ter sido capaz de

assegurar, além da igualdade de acesso, a igualdade de sucesso) de condenar ao fracasso escolar muitos daqueles que obriga a frequentá-la.

2.2 – Educação e Reprodução Social

A questão do controlo social tem sido analisada em duas direcções paralelas. Por um lado tem sido vista à luz da tradição liberal caracterizada pela crença no estabelecimento de um consenso obtido através de diversas instituições e na existência de uma cultura comum em cada sociedade; a esta visão opõem-se as teorias do conflito, que salientam a natureza antagónica da sociedade e que defendem ser o poder a base da estabilidade social.

"Os teóricos do consenso postulam a existência de um sistema de valores comuns, transmitido a todas as crianças através de várias agências socializadoras (de que a escola não representa mais do que um exemplo)" (Mónica, 1978, 19). Para os funcionalistas (que muito devem a Durkheim), a socialização consiste no processo através do qual o indivíduo é integrado (através da internalização de regras, valores, hábitos e crenças) numa sociedade essencialmente harmónica.

Durkheim (1977), via a educação principalmente como adaptação, sem ter em devida conta a forma como esta contribuiria para a reprodução de um sistema social desigualitário. O seu postulado fundamental foi, sempre, o da existência de um sistema de valores comuns.

"A teoria funcionalista, ao interpretar o pensamento de Durkheim, tende a salientar os elementos consensuais. Daí que, considere a educação como uma mera agência para a inculcação de valores comuns e para a transmissão das aptidões técnicas exigidas pela economia". (Mónica, 1978, 20)

Por seu lado, a perspectiva conflitual, em particular o Marxismo, defende que a socialização é fundamentalmente a sujeição das classes dominadas à hegemonia ideológica das classes dominantes e a adopção, ao menor custo, das práticas sociais convenientes à reprodução da ordem vigente.

Assim, os valores, hábitos e crenças transmitidos na escola fariam parte de uma ideologia dominante e, portanto, seriam «reflexos» do poder das classes dominantes.

Gramsci, referido por Mónica (1978) critica o conceito marxista de estado como um aparelho puramente repressivo (o exército, a política, a burocracia), considerando que existe um conjunto de outros aparelhos (a Igreja, a escola, a imprensa) que desempenham uma função crucial na manutenção da hierarquia social. De facto, segundo este autor, as classes dominantes asseguram o seu poder, não só através de meios coercivos, mas também através do consentimento «espontâneo» que lhes é fornecido pelas massas.

Gramsci, salientava que, nas modernas sociedades europeias, a luta política tem, também, que ser travada ao nível da sociedade civil, pois “esta tornara-se numa «estrutura extraordinariamente complexa (...) resistindo a (...) quaisquer incursões catastróficas»” (Mónica, 1978, 21).

Gramsci opunha-se também à perspectiva de Weber, para quem a legitimidade era uma fonte de dominação, considerando que a dominação tenderia a ser fonte de legitimação. E a legitimidade é imposta, em parte, pela escola – “uma «fortaleza» ou «trincheira» escondendo-se por detrás do perímetro exterior dos aparelhos repressivos do Estado”. Além disso a hegemonia cultural não é um estado de coisas eterno e imutável – tem de ser renovado e recriado e, assim, o papel ideológico da escola apresenta-se como fundamental". (Mónica, 1978, 22).

Louis Althusser (1974), introduziu o conceito de aparelhos ideológicos de Estado, um conceito particularmente útil para a análise do sistema escolar, quer porque formaliza os argumentos teóricos originais de Gramsci quanto às questões de poder, do estado e da sociedade civil, quer porque explicitamente relaciona a escola com o problema da dominação de classe, afirmando o facto de, os aparelhos ideológicos de Estado não produzirem eles próprios a ideologia, mas apenas a elaborarem e a inculcarem, ou seja, materializarem-na.

Assim, se é lícito aceitar que a escola desempenha de facto um papel na reprodução da ideologia, é obvio que esse papel está longe de ser exclusivo.

Bourdieu e Passeron contribuíram, também, na discussão sobre as funções e o

papel que a escola desempenha nas sociedades, defendendo que esta é uma agência fundamentalmente conservadora, onde se reproduz a hierarquia social, através de um processo, aparentemente, neutro. Assim, ao considerar todas as crianças iguais, privilegiam-se aquelas que adquiriram, na sua família, um código cultural mais próximo da cultura académica. A escola mais não faz do que naturalizar esse facto e, ao fazê-lo, contribui, claramente, para a “reprodução e legitimação da ordem dominante, determinada pelas relações de poder” (Mónica, 1978, 25).

A «violência simbólica» (conceito de Weber), isto é, o poder de impor normas, valores e crenças, só é possível em parte pelo mito da neutralidade da escola, ao induzir os grupos dominados a reconhecerem a inferioridade da sua cultura.

Por seu lado, Bowles e Gintis (1976) concordando com Bourdieu e Passeron relativamente ao papel da escola na perpetuação da estrutura de classes, consideram que o sistema educativo «espelha» ou «duplica» as contradições do sistema social global e, particularmente, das relações de domínio e subordinação na esfera económica.

Assim, “na maioria das vezes, as escolas continuam a ser instituições modernas que se vêm obrigadas a agir num mundo pós-moderno complexo” (Hargreaves, 2001, 27).

2.3 – Educação e Neoliberalismo

Nas últimas décadas do século XX, tem-se falado com insistência na crise da Educação (associada à crise do Estado Providência e do Estado-Nação). A escola tem sido palco de forte controvérsia, tem enfrentado inúmeras contradições e incertezas, tem visto, até, as “suas próprias características fundadoras ameaçadas” (Ferreira, 2003, 43). Mas, como em todas as crises e feitas as numerosas críticas, surgem também algumas possibilidades de saída.

Assistimos, sem dúvida a um desmoronamento dos modelos educativos tradicionais, põe-se mesmo em causa o modelo de homem e da sociedade para a qual

se educa. Face à escola autoritária opõe-se a libertadora, face ao conservadorismo, o afã do progresso... A concepção antinómica da escola parece ter absoluta vigência.

Têm aparecido teorias e modelos que tentam resolver esta crise. Uma delas, que tem sobressaído, é a apontada pelas correntes neo-liberais que, sobrevalorizando o princípio do mercado, consideram que a Escola deveria funcionar como se de uma empresa se tratasse. Assim a planificação assume lugar de destaque. Esta está intimamente vinculada a um modelo dominado pelo positivismo, procurando um sentido de certeza e de precisão analítica no contexto de uma sociedade crescentemente imprevisível e imprecisa. Este modelo, parte de um sentido de acumulação linear e evolucionária do conhecimento e baseia-se na procura de padrões de regularidade e resultados reproduzíveis e universalizáveis.

Pablo Gentili (1995), criticando esta visão de escola, defende que é possível encontrar uma relação clara entre os princípios que regulam o fundamento de tipo McDonaldisação e as reformas educativas, como respostas dos respectivos sistemas, havendo na base do processo, por um lado, um liberalismo em termos administrativos e, por outro, uma lógica privatizante que oriente os ambiciosos programas de reforços estruturais impulsionados pelo neo-liberalismo. De acordo com este autor, as políticas neo-liberais contemporâneas, definem um conjunto de estratégias para transferir a Educação da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado. Pretendem fazer comparar, nestes termos, a Escola às Empresas. As Escolas funcionariam como pequenas empresas produtivas de serviços educacionais.

Gentili (1995) afirma também que a utopia educacional dos homens de negócios, quer na empresa, quer na escola, é que a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com normas de eficácia, eficiência e produtividade.

Para o autor, o conhecimento tornou-se a chave do acesso a uma nova sociedade do saber; precisamos de certas disciplinas e habilidades para que as pessoas possam ser competitivas no mercado de trabalho. Assim, neste novo mapa político-económico, a educação deve garantir as funções de selecção, classificação e hierarquização; a Escola, perante este "desafio", só pode ter "sucesso" no mercado

educacional se ela própria for uma instância de selecção, ou seja, um espaço altamente competitivo.

Encarando a Escola como prestadora de serviços ela dever-se-ia regular por princípios que lhe permitissem obter liderança, através da demonstração de eficácia, em qualquer mercado. Portanto a competição deveria caracterizar a própria lógica interna das instituições escolares assente na difusão de rigorosos critérios competitivos que regulassem as práticas e as relações quotidianas.

Um aspecto que ressalta é o do campo curricular que, nesta lógica, se baseia em modelos neo-tecnicistas encorpados por uma formação docente configurada “como pacotes fechados de treino” (Gentili, 1995, 26), altamente disciplinadores, definidos por especialistas, de forma centralizada e sendo aplicados uniformemente, isto é, em qualquer contexto e a qualquer população.

A Portugal também chegaram ecos destas políticas de tendência neo-liberal para a Educação, nomeadamente, através de um discurso de M. Patrício «Um Projecto de Revolução Educativa» (1983) que propõe um novo mandato para o sistema educativo assente no princípio do mercado, isto é, na lei da oferta e da procura: “Que cada um aprenda o que quiser, onde, como e com quem quiser. Que se abram inúmeras escolas, que tenha cada uma a frequência e o destino que merecer”.

João de Deus Pinheiro, em 1987, a propósito da implementação do Ensino Tecnológico e Profissional, defendia uma perspectiva próxima, também ela, assente no princípio do mercado.

Estes discursos são clarificadores de uma política neo-fordista sentida fortemente nos países centrais, os quais têm pouco que ver com Portugal que se apresenta como um país semiperiférico onde nunca se consumou o fordismo (ou consumou-se tardiamente), quer no que respeita à Escola de Massas, quer no que respeita ao aparelho produtivo/distributivo. Segundo Lima e Afonso, citados por Ferreira (2003, 474), ao longo da década de 80 e metade da de 90, no nosso país, as reformas educativas sofreram influências neo-liberais, embora estas tenham tido uma expressão “híbrida, mitigada, ou, até, em alguns casos, em contra ciclo, distinguindo-se em muitos aspectos da agenda emergente no contexto internacional”.

Contudo, parece ser inegável que a instituição escolar é, cada vez menos, a única fonte de conhecimento e informação. "Concorrendo", desde há muito com a televisão e o vídeo, foi capaz de os integrar, com maior ou menor eficácia, na aprendizagem, revelando-se estes como suportes válidos e praticamente incontornáveis na divulgação de conteúdos e programas. A internet é outro desafio, dado o seu potencial como fonte de conhecimento, mas também pela forma como conjuga texto, imagem e som, trunfo importante quando se lida com jovens.

Ainda assim, tem sido à escola que tem cabido fornecer as competências mínimas para a integração no mundo do trabalho. E também se espera que a escola seja a instância de socialização mais habilitada para preparar os jovens para as mudanças que se verificam na sociedade. Da escola espera-se, ainda, um compromisso inadiável com as exigências de formação ao longo da vida.

Assim, parece urgente que a Escola passe a contemplar outras práticas que, embora possam não romper radicalmente com as práticas até agora dominantes, procurem “«dinâmicas futurantes» que possam dar relevo às promessas mais democráticas da Modernidade e que, em simultâneo, atendam às virtualidades emancipatórias que emergem do paradigma que se está a construir” (Magalhães, 1995, 99).

2.4 – Educação e Emancipação

Perante a tendência para este perfil tecnicista da "empresa" escolar contemporânea, coloca-se o desafio de encontrar uma resposta crítica. Tal pode basear o seu fundamento no conceito de *autonomia relativa* apresentado por Fritzell (1987) que, apelando à teoria do Estado, evoca a necessidade de análise dialéctica das formas de estruturação escolar. Conceptualiza a autonomia funcional como potencialidade teórica no interior das estruturas de organização educacional, acreditando nos contributos da Educação para a mudança social, através de formas de estruturação interna (que todavia correspondem, em alguns aspectos, a uma forma de transformações em mercadoria de produção social), ao mesmo tempo que poderá

desenvolver, no interior da sua estrutura, uma crítica da ideologia implícita e explícita da mercadorização da educação.

A abordagem de Fritzell oferece, no âmbito da Escola no contexto neoliberal, pistas importantes no sentido da compreensão das contradições básicas entre as funções estatais de acumulação e legitimação, aproximando os aspectos macros e micro da teoria educativa.

Reconhecendo a necessidade de considerar os desafios colocados pela pós-modernidade, parece imprescindível ir ao encontro dos fundamentos filosóficos e ideológicos que possam orientar a conceptualização da escola democrática. Para Apple, citado por Gentili (1996, 22):

"A negação dos direitos fundamentais, a destruição do ambiente, as condições abjectas sob as quais as pessoas (apenas) sobrevivem, a falta de um futuro significativo para milhares de crianças, tudo isto não é apenas um texto para ser decifrado nos livros académicos; é uma realidade que milhões de pessoas experimentam nos próprios corpos, diariamente. O trabalho educacional que não estiver relacionado com a profunda compreensão desta realidade (que não pode abandonar a séria análise da economia política) está em perigo de perder a sua alma".

Para que as soluções encontradas pelos mecanismos centrais de educação não sejam "mais do mesmo", apontam-se propostas de saída democrática para que a resolução das crises do ensino não fiquem apenas no âmbito das resoluções estruturais. As atenções voltam-se também para as práticas pedagógicas e para o que estas envolvem em termos de relações inter-pessoais, organização do espaço e currículo e para as práticas de relação entre escola e as comunidades em que se encontram inseridas; isto implica e diz respeito à relação inter-pessoal professor-aluno, escola-família, levando em conta a dimensão emancipatória das práticas educativas, a

associação entre qualificação de recursos humanos e desenvolvimento económico e a orientação da política educativa no sentido da redução de desigualdades entre indivíduos e grupos sociais.

Na nossa perspectiva, consideramos que, mais do que promover reformas centralizadas visando a homogeneização e, consequentemente, perspectivando um ensino igual para todos, torna-se urgente promover grandes debates reflexivos junto dos agentes educativos no sentido de se encontrarem princípios e meios para desenvolver uma educação que contemple subjectividades e afectos, partilhas e participações conscientes.

Por outro lado, consideramos que a Escola, na sua função de preparar para a vida, não pode sacrificar o prazer de viver, que é também o prazer de ensinar e aprender.

No seguimento desta ideia concordamos com Pinto (1996), quando propõe que os alunos poderiam ser educados nas três perspectivas do paradigma da Modernidade, sem que nenhuma delas fosse privilegiada: na perspectiva do trabalho, visando a transformação de cada um num eu-produtor-capaz (dimensão cognitivo-instrumental); na perspectiva da sociedade-comunidade, visando a transformação num eu-social-solidário (dimensão prático-moral) e na perspectiva do sujeito, visando a transformação num eu-próprio-autêntico (dimensão estético-expressiva).

Neste contexto, a Educação Permanente (mais recentemente utiliza-se muito mais a ideia de Educação ao Longo da Vida), apresenta-se com fortes potencialidades para a concretização destes ideais de educação pelas perspectivas de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço que traz consigo.

Não se trata de uma proposta totalmente inovadora, dado que na década de 70 esta ideia já reunia muitos defensores, entre eles Edgar Faure (1977) que, no relatório realizado no âmbito da UNESCO em 1972, com o título “Aprender a ser” (que viria a ser considerado uma espécie de manifesto da Educação Permanente) contrapunha “a uma lógica escolar e cumulativa, uma concepção de aprendizagem encarada como coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa, correspondendo a um percurso de «aprender a ser»”.

A centralidade, conferida à pessoa no processo formativo, constitui o eixo da Educação Permanente e associa-se a três pressupostos sobre o processo educativo: o da continuidade, o da diversidade e o da globalidade.

Hoje, contudo, reconhece-se que as promessas da Educação Permanente ficaram, em grande medida, por cumprir. Alguns autores apontam até algumas perversões que acabaram por conduzir a Educação Permanente a perpetuar a escola (no sentido escolarizante).

No entanto, em nosso entender, a Educação ao Longo da Vida deverá ser repensada e ampliada no sentido de permitir, quer as adaptações necessárias às alterações processadas ao nível profissional, quer a construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões e da sua capacidade de discernir e agir, possibilitando que cada um se torne consciente de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, bem como a desempenhar o papel social que lhe cabe, enquanto cidadão.

Assim a Educação ao Longo da Vida surge como uma das chaves de acesso ao século XXI (Delors, 1996). Vem tentar dar resposta ao desafio lançado por um mundo em rápida transformação. Hoje, não basta que cada um de nós tenha acumulado saber no início da sua vida; torna-se fundamental aproveitar e explorar todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos. Em suma, torna-se fundamental gerar a sociedade da aprendizagem. Os primeiros autores a escrever sobre esta sociedade, fazem-no nos finais da década de 60 e apontam uma visão em que todas as pessoas deveriam ter acesso à educação de adultos, a tempo parcial, ao longo da vida. Esta sociedade teria sucesso na transformação de valores, se a aprendizagem, a realização e o tornar-se pessoa se constituíssem como metas a alcançar. Com a revolução dos computadores esta perspectiva acentua-se ainda mais na medida em que o conhecimento passou a ser acelerado e tornou-se fundamental criar “oportunidades para que todos fossem educados até onde as suas capacidades o permitissem” (Simões, 2001, 16).

Importa perceber que o conceito de Educação Permanente, que surge na década de 60 do século XX, apresenta, no seu momento inicial uma perspectiva temporal, isto é, apresenta a ideia do “aprender até morrer”, marcando uma viragem importante já

que quebrou a convicção de que haveria uma idade exclusiva para a aprendizagem formal (Lima, 1988, 32).

No entanto, fruto da evolução processada, o conceito de Educação Permanente amplia-se e passa a apresentar-se mais como um programa de construção da Sociedade Educativa, assumindo, segundo Lima, “uma dimensão temporal/individual” e outra “espacial/social”, considerando que toda a sociedade tem o “dever de tornar os desempenhos dos diversos papéis, assumidos pelo adulto, em situações educativas” (Lima, 1988, 33).

Gostaríamos de fazer aqui um parêntesis para nos afastarmos da perspectiva indicada por Canário (2001, 92). Este autor considera (e partilhamos) a Educação Permanente com uma justificação eminentemente política e filosófica, enquanto que a educação ao Longo da Vida surge de uma lógica gestionária, essencialmente preocupada com as questões da eficácia e da qualidade apresentando três grandes categorias de argumentos: um, é a transição que vivemos para uma Era do Conhecimento que torna obsoletas as competências actualmente existentes; nesta perspectiva a formação seria encarada meramente como adaptativa.

Uma segunda categoria de argumentos é a que refere a necessidade de aumentar a eficácia da acção produtiva.

A terceira categoria de argumentos organiza-se à volta da questão da coesão social visando a prevenção dos conflitos sociais.

Apesar de percebermos de que fala Canário e de termos presentes estes “riscos”, que residem essencialmente na valorização de alguns aspectos em detrimento de outros, encaramos a Educação ao Longo da Vida numa perspectiva mais ampla, centrada no sujeito aprendente, definidor dos seus percursos, utilizador deste meio para a sua auto-realização, actor e autor da sua vida.

Só nesta perspectiva encaramos a Educação ao Longo da Vida como uma potenciadora de criar novos modelos, novas práticas e novas soluções (colectivas).

Hoje, segundo o relatório da UNESCO, coordenado por Delors (1996), ao falar em Educação ao Longo da Vida, têm-se presentes quatro pilares fundamentais da educação.

Um desses pilares é o *aprender a conhecer*, isto é, a aquisição de instrumentos de compreensão, tornando-se necessário, na actualidade, conciliar a aprendizagem de uma cultura suficientemente vasta, que conceda o gosto e as bases para uma aprendizagem ao longo da vida, com a aprendizagem aprofundada de um reduzido número de assuntos (a especialização, necessária aos desempenhos profissionais).

O *aprender a conhecer* constitui-se como meio e fim da vida humana. Meio, porque permite que cada pessoa compreenda melhor o mundo que a rodeia (pelo menos na medida em que essa compreensão lhe for necessária aos seus desempenhos quotidianos). Mas, é também fim, na medida em que tenderá a deixar a semente do prazer de compreender, de conhecer e de descobrir.

Reconhece-se que o aumento de saberes conduz a uma maior e melhor compreensão do ambiente, favorece o despertar da curiosidade, estimula o sentido crítico e permite adquirir maiores níveis de autonomia. No entanto também se percebe que, no mundo actual, se torna inútil a tentativa de conhecer tudo. Assim *aprender a conhecer* pressupõe, sobretudo aprender a aprender, processo permanentemente inacabado e passível de ser enriquecido com uma qualquer experiência.

Outro pilar salientado, é o *aprender a fazer*, ou seja, o possuir saberes que permitam agir sobre o meio envolvente, tornando-se cada vez mais fundamental, a aquisição de competências mais amplas e flexíveis, por forma a que os indivíduos se sintam preparados para enfrentar a imprevisibilidade das situações, bem como o trabalho em equipa.

O *aprender a fazer* tem sido, em grande medida, ligado à formação para o trabalho. No entanto, a grande questão que se coloca hoje é a de, como adaptar a educação para o trabalho se a evolução deste parece não ser possível prever.

Certamente que, na conjuntura actual, o *aprender a fazer* não poderá continuar a incidir na preparação de alguém para determinada tarefa ou na simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras.

Na verdade, cada vez mais, o *saber fazer* se liga ao *saber ser*, sendo que a aprendizagem se destina ao amplo objectivo de preparar para uma participação, formal ou informal, no desenvolvimento.

Como dissemos, o *aprender a ser*, o conhecer-se e compreender-se melhor, tornou-se, também, uma dimensão fundamental, claramente valorizada pela Educação ao Longo da Vida. Assim, conceitos como autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal na realização de um destino colectivo, assumem cada vez maior importância.

Parece-nos ser essencial que a educação contribua para o desenvolvimento das pessoas, na sua totalidade, conferindo a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, sentimento e imaginação para que possam desenvolver os seus talentos e permanecerem donos dos seus próprios destinos.

Por fim o quarto pilar apontado é a necessidade de *aprender a viver juntos*, satisfazendo o objectivo de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas.

Sem dúvida, este será o grande desafio que se apresenta, dado que, por um lado, vivemos num mundo onde o potencial de autodestruição é uma realidade; a opinião pública é, muitas vezes, observadora e, até por vezes, refém dos que criam e mantêm os conflitos. Por outro lado, a competição e a procura do sucesso individual são características estimuladas pela concorrência que caracterizam as economias actuais e que promovem o individualismo, a separação e, até, sentimentos bem menos altruístas.

Assim, parece urgente descobrir o outro e tender para objectivos comuns, revitalizando os sentimentos de pertença, de participação, de solidariedade, de cooperação e de identidade colectiva.

Neste sentido, parece tornar-se importante formar um Homem diferente que perceba que a sua relação com o objecto se alterou, que não tenha a ânsia de dominar a natureza e o outro, mas antes que estabeleça uma relação de paridade.

As práticas emancipatórias parecem constituir uma via possível para formar cidadãos conscientes, responsáveis, críticos e actantes, capazes de dialogar com pessoas diferentes, enriquecendo-se com a diversidade, no sentido de criar ou colaborar em soluções para problemas actuais.

Parece-nos ainda que se torna absolutamente necessário que os currículos escolares promovam o desenvolvimento de outras racionalidades que não apenas a cognitivo-instrumental.

Capítulo III

A Educação Básica de Adultos: Que Percurso?

«Antes não sabíamos que sabíamos. Agora sabemos que sabíamos e que podemos saber mais»,
afirma um alfabetizado.

Paulo Freire

1 – A Educação Básica de Adultos: os primeiros passos

Desde há muito tempo que a Educação generalizada preocupa a Administração Pública. Portugal foi até pioneiro na implementação da instrução obrigatória, que constituiu um aspecto corrente da legislação desde 1835, e se reforça sobretudo a partir da reforma de 1844, quando são implantadas medidas coercivas e sanções para levar à efectivação a obrigatoriedade escolar, mas, na realidade, "houve maior constância nas medidas compulsivas do que na motivação e na criação de oportunidades" (PNAEBA, 1979, 17). As penalidades e as restrições dos direitos dos cidadãos não podiam sobrepor-se à carência de professores, à insuficiente cobertura escolar e às fortes razões de ordem económica e social, impeditivas do acesso à escola. Numa sociedade rural, marcada pelo imobilismo, na qual predominou, durante muito tempo, uma cultura fundamentalmente oral e uma economia de subsistência utilizando técnicas arcaicas, a leitura e a escrita não constituíam necessidades fundamentais. Os filhos, mesmo em idade escolar, eram factores produtivos que, em situações de baixos padrões de vida, não se podiam dispensar.

Desde os finais do século XIX a legislação foi contemplando profusa e formalmente a questão dos adultos que não sabiam ler nem escrever. O regulamento para a boa execução da reforma de 20 de Setembro de 1850 institui pela primeira vez cursos de adultos, nocturnos ou dominicais, para os que não podiam frequentar, por razões profissionais, os cursos durante o dia.

No entanto, e apesar do propósito de extinção do analfabetismo, nos discursos políticos e nos textos legais, este objectivo nunca foi atingido, mantendo-se nos nossos dias na ordem dos 9%, segundo dados dos censos de 2001.

Enquanto no fim do século XIX uma grande parte dos países do Norte da Europa tinham praticamente resolvido o problema da instrução generalizada, outros, incluindo Portugal, apresentavam taxas de analfabetismo elevadas. No caso português estes índices persistiram relacionando-se, certamente, com problemas do

desenvolvimento global da sociedade. "A fraca urbanização, o atraso no desenvolvimento industrial, o peso excessivo do sector económico primário, a emigração e as taxas de analfabetismo, são aspectos parcelares de uma mesma realidade" (PNAEBA, 1979, 15). Entre os finais do século XIX e meados do século XX, a população portuguesa quase duplicou (entre 1878 e 1960), mas a industrialização e a urbanização processam-se a um ritmo moderado (verificando-se o seu maior desenvolvimento a partir do final da segunda guerra mundial). O processo de recuperação de atrasos, designadamente educacionais, revelou-se difícil e lento. Embora as taxas de analfabetismo diminuíssem progressivamente, a verdade é que, em números absolutos, a população que não sabe ler aumenta de 4261 milhares, em 1900, para 4628 milhares, em 1930. Até uma altura relativamente avançada desse século o aumento populacional foi superior ao aumento da frequência escolar.

Os problemas de instrução generalizada, do acesso facilitado à escola, a insuficiência da cobertura escolar e a recuperação de adultos são problemas que caminharam juntos. A Educação de Adultos não se libertou, até hoje, desta ligação aos problemas da escolarização de base, no nosso país.

De 1911 em diante, a legislação, produzida em abundância, testemunha que, em vários momentos, houve vontade política ou forte empenhamento popular para resolver a situação do analfabetismo. São disso exemplo, durante a Primeira República, a criação de escolas móveis pois afirmava-se ser "necessário que a escola vá ao atelier, à oficina, à fábrica e ao campo" (Cortesão, 1982, 18) e a acção das ligas e de outras associações, como por exemplo as acções da "Liga Nacional de Instrução", da "Liga Propulsora da Instrução em Portugal" da "Sociedade de Instrução e Benemerência", da "A Voz do Operário", das "Escolas Regimentais", dos "Centros Republicanos", dos "Amigos do ABC" e outras (Cortesão, 1982, 19), e, ainda, as Universidades Populares que desenvolveram uma actividade tal que lhes valeu serem consideradas de Utilidade Nacional (ofereciam conferências, cursos, bibliotecas ao ar livre e desenvolviam a sua acção em ligação com associações profissionais). Mais tarde, na primeira metade da década de cinquenta a Campanha Nacional de Educação de Adultos, a criação dos Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos, em 1973;

as campanhas e os movimentos que se desenvolveram posteriormente a 1974 são também exemplos da conjugação de vontades políticas para a tentativa de resolução do problema do analfabetismo no nosso país.

Em todas estas iniciativas serão de referir alguns aspectos importantes:

- ◆ O facto de existirem dois tipos de iniciativas na promoção de educação e cultura dos adultos, uma levada a cabo por associações populares e, uma outra levada a cabo pelo Estado correspondendo à vontade de forças políticas dominantes e muitas vezes contraditórias;
- ◆ A promoção cultural e educativa, em qualquer dos casos, processou-se principalmente do centro para a periferia, da cidade para o campo. Mesmo nas situações em que o movimento popular tomou maior protagonismo, o analfabetismo e a "falta de cultura" são assumidos pelas populações urbanas e as campanhas de alfabetização e a dinamização cultural encontram os seus pólos de irradiação e o seu suporte nas cidades e nas vilas;
- ◆ Todo este processo é muito centralizado, como aliás tem sido uma constante do sistema educativo português até aos nossos dias; mesmo a tentativa de descentralização administrativa da educação feita no início da República foi abandonada em 1918;
- ◆ Nas acções desenvolvidas predominou, muitas vezes, o espírito de campanha, ou seja, de combate ao mal ou à doença, com objectivos restritos de extinguir o analfabetismo, o que se sobrepôs às culturas locais e regionais provocando a dissociação destes contextos.

Durante o Estado Novo, o analfabetismo só foi objecto de atenção no pós-guerra, quando simultaneamente a vizinhança das nações democráticas e o surto de desenvolvimento, que iria conduzir às sociedades de consumo, passaram a impor uma mão-de-obra mais especializada.

O efeito da mudança política operada em 1926 teve, segundo Cortesão (1982) reflexos imediatos ao nível da educação e fez-se sentir em primeiro lugar no Ensino Primário onde, de imediato se criou um corpo de oito inspectores para fiscalizarem um corpo de oitenta e sete inspectores que, por sua vez, fiscalizavam a conduta dos professores primários. Em 1927 através do Decreto 13.619 reduzia-se a escolaridade obrigatória para quatro anos e deixava de ser permitida a coeducação, (na 1ª República a escolaridade primária era de oito anos, sendo que a obrigatória era de cinco anos) mais tarde, em 1930 a escolaridade obrigatória passa para três anos (Decreto 18.140 de Março). No entanto, fruto das reformas havidas durante a 1ª República, mantinha-se o Ensino Primário em três categorias (infantil, primário elementar - obrigatório, mas podendo, segundo a Constituição Política de 1933, fazer-se no lar doméstico, nas escolas particulares ou oficiais, - e primário complementar; este último extinto em 1932 pelo Decreto 21.712 de Setembro). Por seu turno o Estado cria os chamados postos de ensino, a partir de 1931, nos quais trabalham os regentes escolares que não necessitavam de qualquer habilitação prévia, bastando-lhes apenas ter "idoneidade moral e intelectual" (Cortesão, 1982, 78). Esta medida permite atingir um duplo objectivo: poupar dinheiro ao Estado e proporcionar um ensino de muito má qualidade, especialmente nos meios rurais.

Paralelamente as estas medidas inicia-se uma campanha concertada visando o ataque aos conceitos da necessidade de alfabetização e cultura apresentadas (Cortesão, 1982, 67) como "ideias perigosas e mesmo nocivas", o ataque ao Ensino primário, "progressivamente destruído" (Cortesão, 1982, 67) com o pretexto de o livrar do enciclopedismo e o ataque às excessivas ambições do Ensino Secundário.

Virgínia de Castro e Almeida, citada por Cortesão (1982, 67), escritora e intelectual do regime num artigo de *O Século* de 5 de Fevereiro de 1927, que testemunha a força desta campanha e destes ideais, afirma:

"...Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo.

Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos".

E ainda Alfredo Pimenta, citada por Cortesão (1982, 67), (monárquico integralista, historiador, escritor, poeta e director da Torre do Tombo), afirmava no jornal *A Voz* de 25 de Dezembro de 1927:

"Foi o querer saber que fez o homem pecar... Insisto: não preconizo o analfabetismo sistemático; digo que a Instrução é um instrumento perigoso que não pode andar em todas as mãos. Como um explosivo. Como um veneno. Só num carácter são, ela é útil, ou pelo menos, inofensiva..."

Numa entrevista dada em 24 de Novembro de 1934, em que se explica como se irá extinguir o analfabetismo, apesar da falta de verbas para atender todos os adultos e crianças que não sabem ler nem escrever, o Ministro da Educação da altura, Dr. Eusébio Tamagnini, afirma que este problema terá de ser simplificado de acordo com modernas descobertas pedagógicas. Estas descobertas são descritas da seguinte forma (Cortesão, 1982, 78):

"A população escolar pode e deve dividir-se em cinco grupos, a saber:

1º Ineducáveis.....	8%
2º Normais estúpidos.....	15%
3º Inteligência média.....	60%
4º Inteligência superior.....	15%
5º Notáveis.....	2%

Em 1938 o deputado Correia Pinto, na Assembleia de 4 de Maio, a propósito do homem do campo inculto, afirma (Cortesão, 1982, 86):

"Este homem tem uma cultura, uma polidez e boa educação; sabe tratar com os fidalgos e sabe tratar com gente da sua igualha. E chama-se a este homem um inculto, um desprezível analfabeto".

Como se referiu acima o pós-guerra veio introduzir algumas alterações nas preocupações dos governantes da altura fruto das novas exigências sociais e económicas. A campanha de alfabetização da década de 50 (Decreto-Lei nº. 38.968, de 27 de Outubro de 1952) é disso exemplo, bem como a criação de cursos (pós-laborais), alguns com assinalável êxito, que responderam à necessidade de se formarem bons técnicos especializados, bons profissionais. Nenhum destes cursos permitia a entrada directa nas Universidades, apenas era possível, mediante preparação especial a entrada para os Institutos Comerciais ou Industriais.

Em 1960, o Ministro da Educação, Leite Pinto, mostrava-se consciente da necessidade de formação para o desenvolvimento da sociedade portuguesa afirmando (Cortesão, 1982, 107):

"É de facto impossível enveredar pela industrialização e pela mecanização agrícola com operários que sabem apenas ler, escrever e contar...".

Contudo, os anos 60 trazem consigo o agravar de contradições internas do regime, a desertificação das zonas rurais atraídas pela emigração e o endurecimento progressivo da guerra colonial que se constituem como os principais motivos de atenção do Estado, pelo que nesta altura não se olhou sequer para o analfabetismo. Assim chegamos à década de 70 (PNAEBA, 1979, 29) com metade da população adulta portuguesa não dispondo de habilitações conferidas pelo ensino primário, sendo

que destes 28,2% eram iletrados. No conjunto da população portuguesa com mais de 14 anos, o número de mulheres analfabetas era quase o dobro do número de homens.

A partir de 1970 dá-se a reestruturação dos Serviços Centrais do Ministério da Educação e a responsabilidade das pouco numerosas actividades de alfabetização, fundamentalmente os Cursos de Educação de Adultos, transita da Direcção-Geral do Ensino Primário para a então criada Direcção-Geral de Educação Permanente (1972). A partir de 1973 são criados os Cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos (CEPSA'S, criados pelo Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de Outubro), ministrados por professores primários ou regentes, em regime de acumulação, a troco de uma gratificação variável entre 4700\$00 e 3300\$00, assim fossem ou não especializados. Estes cursos, tal como os seus antecedentes (os Cursos de Educação de Adultos e os Cursos Nocturnos), embora com melhorias de uns para os outros, no essencial continuaram, em maior ou menor grau, a reproduzir, no ensino de adultos, os programas, os métodos e as formas de avaliação do ensino regular de crianças. Tratava-se de dar resposta àqueles adultos desfavorecidos que tinham sido excluídos ou não tinham tido sucesso ou acesso ao sistema educativo enquanto crianças e jovens. Tratava-se exclusivamente da perspectiva de ensino recorrente de segunda oportunidade que permitia aos alunos algum tipo de mobilidade social ainda que marcada pelo estigma do ensino recorrente e servia os objectivos do Estado no sentido de criar mão de obra mais capaz de enfrentar a competitividade que a sociedade ia impondo.

Os CEPSA'S conduziam primeiro à alfabetização e, num momento posterior, ao exame equivalente ao da antiga 4ª classe. Estes cursos podiam funcionar em escolas, empresas, instalações militares ou outros locais que se julgassem apropriados, designadamente Casas do Povo e Casas dos Pescadores. As taxas de aproveitamento escolar, durante os dois anos lectivos em que funcionaram estes cursos, foram muito baixas (26,3 e 41,1% de aprovações em 1973/74 e 1974/75, respectivamente).

Os acontecimentos políticos e as movimentações sociais de 1974 / 1975 conduziram à suspensão dos Cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos, embora estes nunca tenham sido legalmente extintos. Esta suspensão articula-se com

uma mudança verificada na posição dos responsáveis relativamente à problemática da alfabetização e da Educação Básica de Adultos. Sem excluir a responsabilidade do Estado passa-se a considerar que aquelas são questões que devem envolver as próprias populações interessadas. O Estado deixa, nesta altura, de assumir directamente a responsabilidade do funcionamento de cursos do Ensino Primário para Adultos.

Durante o ano lectivo de 1974/75 tiveram lugar as Campanhas de Dinamização Cultural do Movimento das Forças Armadas que eram conduzidas pela 5ª Divisão do Estado-Maior das Forças Armadas. Tratavam-se de acções de dinamização cultural junto das populações socio-culturalmente mais desfavorecidas, em ordem ao esclarecimento cívico, realizadas por militares, intelectuais e artistas. Constavam de sessões de esclarecimento político ou sobre os problemas concretos das comunidades, de projecção de filmes e de representações teatrais, com o objectivo de mostrar ao povo que a revolução do 25 de Abril não tinha sido apenas um golpe de Estado, mas que procurava modificar profundamente a vida portuguesa. Apesar de se introduzir a perspectiva de dinamização cultural, na verdade o processo de ensino / aprendizagem continua a fazer-se de forma exógena, de fora para dentro e na tentativa de resolver problemas dos mais desfavorecidos.

Em Maio de 1975, um grupo de trabalho, ligado à Direcção-Geral de Educação Permanente, foi encarregado de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, mas este reduziu-se a um anteprojecto de Plano que nunca chegou a ser aprovado. A alfabetização era perspectivada como um dos pilares da mobilização popular necessária a uma autêntica revolução socialista. Pretendia-se em três anos reduzir a taxa de analfabetismo de 23 para 3%. O esquema organizativo subjacente a este Plano era extremamente centralizador, prevendo-se a utilização de brigadas de alfabetização por freguesia.

No ano lectivo de 1975 / 76 tiveram lugar, por todo o país mini-campanhas de alfabetização asseguradas por estudantes pré-universitários do Serviço Cívico Estudantil e por organizações estudantis universitárias.

Paralelamente, foram organizadas várias acções de alfabetização promovidas por diversas instituições de âmbito local.

A partir de 1976, a Direcção-Geral de Educação Permanente distanciou-se criticamente das campanhas do MFA e passou a assumir-se institucionalmente como responsável pelo sector de alfabetização, tornando-se um serviço público de coordenação e suporte de iniciativas populares, abandonando a perspectiva de uma intervenção directa, dirigida e centralizada (do vértice para a base da pirâmide) privilegiando a auscultação das solicitações existentes, tentando responder-lhes. É neste momento que se dá um passo significativo em frente na Educação Básica de Adultos; as populações e os sujeitos passam a ter uma voz importante no seu percurso de aprendizagem, embora não se abandone a perspectiva do Ensino Recorrente de segunda oportunidade, o indivíduo passa a ser visto como sujeito activo e participativo das suas aprendizagens e surge pela primeira vez, em Portugal, neste sector de ensino o conceito de Educação Permanente.

Considerou-se que "os agentes fundamentais da acção da educação de adultos deveriam ser «animadores naturais» já actuates voluntariamente nos seus tempos livres, independentemente das suas habilitações escolares" (PNAEBA, 1979, 44). Os locais por excelência de realização destas acções seriam as organizações de base, por isso o Estado procurou apoiar e facilitar a constituição de associações de grupos interessados na alfabetização, educação e cultura popular. Estas associações de Educação Popular tinham por objectivos: "promover actividades de carácter cultural e educativo que possibilitem a aprendizagem colectiva das relações entre os indivíduos, os grupos sociais e o meio em que vivem; fomentar a criação de cursos escolares específicos para adultos, nomeadamente alfabetização, como base para uma ininterrupta educação e formação cultural dos cidadãos; e organizar actividades colectivas e individuais destinadas à recolha e ao estudo de temas de interesse local, tendo também em vista a protecção do património cultural da região" (art.º 1º do Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio que simplifica a criação das Associações de Educação Popular, cit. PNAEBA, 1979, 45).

Em simultâneo, defende-se uma pedagogia activa e de grupo, tornando os adultos sujeitos da sua própria aprendizagem. Paulo Freire, como refere Silva (1990, 14), contribui largamente na assunção desta forma de encarar a Educação de Adultos e,

mais concretamente, a alfabetização propondo um novo quadro em que a alfabetização passa a ser encarada não como socialização, no sentido de inculcação de valores e normas dominantes, mas como "acção cultural para a libertação", como educação no sentido de "conscientização" do sujeito em situação. Magalhães (1994, 3) refere também este aspecto através das citações que faz de Paulo Freire onde o autor demonstra a importância da alfabetização como instrumento de compreensão e intervenção na realidade:

"A leitura da palavra não está unicamente precedida pela leitura da realidade, mas também por uma certa forma de escrevê-la ou de reescrevê-la, quer dizer, de transformá-la por meio de um trabalho consciente e prático. Para mim, (Freire) este movimento dinâmico, é essencial no processo de alfabetização" (Freire, 1970).

"A alfabetização é um acto de compromisso. Não é possível *ler* um texto sem antes *ler / conhecer o seu contexto*. Uma visão monolítica, apenas centrada na linguagem, para além de muito redutora é também pedagogicamente muito prejudicial. Face ao discurso da realidade, face ao discurso da prática, o discurso da palavra é redutor, mas é um instrumento de clarificação e um gerador de novos pontos de partida para o pensamento: «Antes não sabíamos que sabíamos. Agora sabemos que sabíamos e que podemos saber mais» afirma um alfabetizado" (Freire, 1970).

Nesta altura e fruto deste conjunto de perspectivas acontece uma mudança de paradigma dado que o adulto deixa de ser encarado como objecto de um tipo diferente de educação, mas como sujeito da sua aprendizagem com uma perspectiva de futuro e a possibilidade de se aproximar do ideal de ser humano realizado. "Do homem

essencialmente concebido como *produto* da sua sociedade, passa-se ao conceito de homem *produtor* da sua sociedade" (De Bièvre, 1981, 7).

A Portaria n.º 419/76, de 13 de Junho, determina que a avaliação final para obtenção do diploma equivalente ao do Ensino Primário, passe a incidir sobre o grau de desenvolvimento da capacidade de comunicação através de várias formas de linguagem e da capacidade de cálculo em função das necessidades quotidianas de cada um. Os programas passam a ser estabelecidos em conjunto com os alunos, tendo por base normas orientadoras de aprendizagem, entretanto elaboradas, e os conteúdos passam a estar registados em dossiers de trabalho individual e de grupo, podendo ser objectos de consideração no acto de avaliação final (esta situação mantém-se ainda neste momento).

Todo este trabalho e tentativa de sistematização das iniciativas para adultos veio a revelar-se fecundo, dele tendo beneficiado o próprio PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos) em 1979.

2 – PNAEBA: uma lufada de ar fresco

Em 1978 o grupo parlamentar do PCP apresentou na Assembleia da República (D.A.R., II Série, n.º 25 de 11/01/78) um projecto de lei sobre a eliminação do analfabetismo que veio a ser discutido e aprovado na generalidade em Maio do mesmo ano e, depois de analisado e reformulado na Comissão de Educação Ciência e Cultura da Assembleia da República, foi submetido a votação, na especialidade, – a Lei n.º 3/79 – em 15 de Novembro de 1978, tendo sido aprovada por unanimidade (D.A.R., I Série, n.º 9, de 15/11/78). Esta lei é publicada em Diário da República, I Série, n.º 8, de 10/01/79 e determina que o Estado assume a eliminação gradual e sistemática do analfabetismo e o progressivo acesso dos adultos que o desejem aos diferentes graus de escolaridade obrigatória, sem, contudo prejudicar o reconhecimento das iniciativas particulares existentes e que devem ser apoiadas.

Na Lei 3/79, a alfabetização e a educação de base são encaradas na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política.

Por outro lado esta lei incumbe o Governo da elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos – PNAEBA – que define a actividade do Estado neste sector a qual se deve articular com políticas de animação sociocultural e de desenvolvimento à escala regional e local.

A mesma Lei cria ainda o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos – CNAEBA – junto da Assembleia da República. A composição diversificada e pluralista deste órgão deveria garantir a consciencialização nacional para o problema e obter a participação de vários sectores na elaboração e acompanhamento da execução do PNAEBA.

Imediatamente após a aprovação da Lei, o Governo designa os seus representantes no Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos e inclui no Orçamento para 1979 verbas destinadas aos trabalhos de elaboração do Plano e ao lançamento de algumas acções ainda nesse ano.

O plano foi elaborado nos prazos previstos (seis meses), bem como o Relatório Síntese que constitui o quadro de referência estratégico, pedagógico e institucional da Política de Educação de Adultos em Portugal, na década de 80.

Todo o texto do PNAEBA aponta para necessidade de elaborar um plano que não seja directivo, mas antes que estabeleça um quadro de referência e fonte de princípios e inspiração, assumindo a forma de um plano genérico que procura estabelecer de forma ampla e integrada o quadro geral para o desenvolvimento da educação básica de adultos. Mais do que a fixação de metas quantificadas, assume relevância a formulação de propostas de carácter qualitativo e, respeitantes à obtenção de novos meios e condições de actuação, ou à melhoria dos existentes.

Ao longo de todo o Plano aceitou-se a diversidade real das situações comprovada por uma caracterização detalhada da situação de analfabetismo em 1979, tendo-se verificado as assimetrias regionais existentes e uma estreita relação entre os domínios educativo, económico, social e cultural.

É também notória a alteração do conceito de Educação de Adultos que subjaz ao texto do PNAEBA. Assim, nos anos sessenta tinha surgido (na UNESCO) o conceito de Educação Permanente que sublinhava a capacidade e a necessidade de qualquer adulto poder prolongar o seu itinerário educacional ao longo de toda a sua vida. No entanto, este conceito, numa fase inicial, apresentava apenas uma perspectiva temporal, ou seja apresentava a ideia do "aprender até morrer" quebrando-se a convicção de que havia uma idade exclusiva para a aprendizagem formal passando-se a "exigir ao sistema de ensino que permitisse, e facilitasse mesmo, a qualquer indivíduo e em qualquer momento compensar e superar as desvantagens sociais e económicas que tinham prejudicado no passado a sua preparação (qualificada socialmente) para a vida adulta." (Lima, 1988, 32). É nesta perspectiva que se incluem conceitos como os de Alfabetização, Educação Básica de Adultos ou de Educação Recorrente.

Contudo o conceito de Educação Permanente é forçado a extravasar os limites da escolaridade e a apresentar-se mais como um programa de construção da Sociedade Educativa fruto de várias condicionantes sociais como sejam o crescimento económico dos países ocidentais até 1973 (primeiro choque petrolífero), o alargamento da escolaridade obrigatória, a evolução das tecnologias de produção e de comunicação, a evolução das ideologias democráticas, o desenvolvimento das instituições de promoção cultural e educativa dos adultos, etc. Trata-se agora, segundo Lima (1988, 33) de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida que inclui além de uma dimensão "temporal / individual", uma outra "espacial / social" e que parte do princípio de que toda a sociedade (incluindo o sistema de ensino formal) tem o dever de tornar os desempenhos dos diversos papéis assumidos pelos adultos em situações educativas.

Esta *nova* forma de encarar a Educação Permanente permite perceber a necessidade que os indivíduos têm de compreenderem melhor o funcionamento do meio social e físico no sentido de se poderem adaptar e participarem de forma consciente e activa nos processos de mudança e permite também valorizar as potencialidades educativas de outras instituições e situações sociais (além das

formais). É esta perspectiva que permite, segundo Alberto Melo citado por Licínio Lima (1988, 71) "a introdução da educação popular que traz consigo o germe de uma transformação ainda mais profunda, dado que não está só em causa o sistema de educação tradicional, mas o sistema social no seu conjunto".

A Educação Permanente perspectiva o "indivíduo como pessoa e como cidadão", defendendo-se uma "formação plurifacetada (geral, intelectual, cívica e profissional) do cidadão comprometido com a sociedade e com o mundo em que vive" (Silva, 1990, 14).

Esta abordagem complexa e abrangente dos problemas educativos, superando a vocação compensatória dos primórdios da Educação de Adultos, está também contida na definição que a UNESCO explicitou na Conferência de Nairobi em 1976 e que inspira o desenvolvimento do PNAEBA:

"A expressão «educação de adultos» designa a totalidade dos processos organizados de educação, quer sejam formais, ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram ainda as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente." (citado por Silva, 1990, 16).

No que se refere às linhas estratégicas (PNAEBA 1979, 87), o plano reflecte as concepções universalmente aceites para a Educação de Adultos, apontando que o Plano deve "ser coordenado com as políticas de desenvolvimento cultural e animação sociocultural e integrado num plano mais amplo de Educação de Adultos a definir pelo

governo." Aceita-se também "a diversidade de formas, processos, conteúdos, métodos, agentes e destinatários da Educação de Adultos", por forma a ter presente "a multiplicidade de situações internas" preconizando-se soluções equacionadas de forma global e integral.

Apesar da perspectiva de uma actuação multifacetada, promovida de uma forma clara através das acções educativas extra-escolares a propósito das quais se afirma, no PNAEBA (1979, 35), "a alfabetização e a post-alfabetização são apenas uma parte, aliás não dominante, das acções educativas levadas a efeito pelas organizações comunitárias de base. ... A cultura, a ocupação de tempos livres e a educação popular são, ao nível das actividades, grupos e associações populares, partes indissociáveis de um processo global de actuação", a escolarização na Educação de Adultos foi sempre uma constante devido essencialmente à insuficiente escolarização do país.

Para viabilizar a execução do PNAEBA foram criadas, em substituição da Direcção-Geral da Educação Permanente, a Direcção-Geral da Educação de Adultos (Decreto-Lei nº. 534 / 79, de 31 de Dezembro) e as Coordenações Distritais, estas por se considerar urgente e prioritário o desenvolvimento de acções ao nível regional, através do destacamento de professores que assegurassem a descentralização das acções levadas a cabo. Criaram-se em 79 as Coordenações Distritais do Porto e Coimbra a funcionarem com dois professores destacados (coordenadores) e sete outros professores para apoiarem essa coordenação e executarem acções nos diversos concelhos.

Em 1983 estavam já formadas 17 Coordenações Distritais.

Apesar do PNAEBA se ter constituído como um instrumento de orientação de reconhecida qualidade e ter aberto perspectivas de descentralização e de participação no âmbito da Educação de Adultos, na verdade a sua implementação não teve as condições previstas pelo próprio Plano, tendo-se verificado constrangimentos de carácter político-administrativo e organizacional impeditivos da realização de muitas das metas traçadas pelo PNAEBA.

O mesmo aconteceu com os projectos integrados de desenvolvimento que se ficaram muitas vezes pela acumulação de actividades dispersas e fragmentadas.

Estes constrangimentos, segundo Lima, (1988, 96) assentaram essencialmente no facto do sistema educativo estar sujeito a uma administração burocrática centralizada. A ideia de integração parece ser contrária à de centralização, de uniformidade e de fragmentação, conceitos inerentes ao paradigma dominante na administração pública portuguesa caracterizado pela existência de "um Estado centralista e intervencionista que promove inovações e mudanças de tipo burocrático" Lima, (1988, 97), confundindo inovação com produção legislativa, partindo do pressuposto de que a realidade educativa se pode mudar por decreto. Trata-se do que Lima, (1988, 72) chama de "decretomania".

Assim, o PNAEBA que tinha sido concebido para uma década, em duas fases de duração igual, foi abandonado no fim da primeira fase.

Por outro lado, nunca se verificou a priorização da Educação de Adultos ao nível político o que se traduziu em falta de apoio financeiro, à investigação e à formação, bem como na permanente instabilidade dos agentes de Educação de Adultos.

Contudo, Lima, (1988, 97) refere que o facto da Educação de Adultos nunca ter tido um papel principal no sistema educativo, permitiu-lhe ter um controlo burocrático menos intenso do que outros sectores do sistema educativo. Estas franjas de autonomia revelam-se sobretudo ao nível da intervenção socioeducativa promovida muitas vezes pela iniciativa local comunitária que se substitui ao poder central.

3 – Lei de Bases do Sistema Educativo: a (des)centralidade da educação Básica de Adultos

A Lei n.º 46 / 86, de 14 de Outubro (LBSE), vem introduzir uma reforma profunda em todo o sistema educativo, no entanto a Educação de Adultos aparece de forma dispersa e confinada a generalidades. No seu art.º 4º apresenta uma definição

lata do sistema educativo, organizado à volta da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar.

Parece ter-se perdido uma oportunidade de afirmar o papel essencial deste sector do sistema educativo, no que respeita ao desempenho de uma estratégia de desenvolvimento, num país que apresenta ainda níveis educativos baixos (quer no que se refere aos níveis instrucionais da população, quer aos níveis de iletracia).

Estabelecendo a referida lei, como metas a atingir, "a formação dos jovens e adultos que abandonaram prematuramente ou nunca tiveram acesso às oportunidades educativas" bem como "a elevação educativa de toda a população" e definindo claramente no seu art.º 16º o conceito de educação recorrente como uma "modalidade especial da educação escolar", assume-se a educação recorrente como educação de segunda oportunidade.

Verificou-se a formalização e a escolarização deste sector do sistema, aspectos reforçados pela fragmentação e dispersão que vieram a ser agravados a partir de 1993 quando se extingue a Direcção Geral de Extensão Educativa (que tinha substituído a Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa, criada em 1987 em substituição da Direcção Geral da Educação de Adultos), tendo-se criado o Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar no Departamento do Ensino Básico.

Este aspecto era já previsto pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Lima, 1988, 173) ao afirmar-se que não havia "garantias de assegurar um subsistema de Educação de Adultos autónomo e simultaneamente integrado num sistema global, antes parece configurar o perigo de remeter a Educação de Adultos para um apêndice do sistema nacional de educação subordinando-o ao paradigma escolar".

Uma outra consequência da L.B.S.E., esta ao nível institucional, foi a criação das Direcções Regionais que integram, por sua vez, diversos Centros de Área Educativa (CAE). Estas estruturas passam, a partir de 1987, a ter importantes responsabilidades na execução de políticas educativas. Para a Educação de Adultos, segundo Pinto, Matos e Rothes (1998, 34) esta foi uma medida de desconcentração administrativa que parece ter tido um efeito ambivalente. Por um lado, ela permite a instalação de patamares de coordenação mais próximos das práticas de formação, úteis

se os técnicos implicados assumirem tarefas de acompanhamento pedagógico e estimularem práticas inovadoras, mas, por outro lado, acentua a diluição deste sector em estruturas centradas no ensino regular, reduzindo a capacidade de interferência de estruturas centrais centradas na Educação de Adultos, remetidas, a partir desta altura, a tarefas de concepção e produção de políticas e normativos.

Assim "os fortes bloqueios" que pesaram "sobre a rede pública de Educação de Adultos no decurso dos anos 80" (Silva, 1990, 38) foram substituídos, nos anos 90 pela "desinstitucionalização" e os "(des)caminhos" da Educação de Adultos (Lima, Afonso e Estêvão, 1999, 24) em resultado, segundo os autores, de uma reforma educativa que passou ao lado da Educação de Adultos e de opções políticas que rejeitaram o capital de conhecimento e experiências, de trabalhos e propostas para o desenvolvimento autónomo e integrado do sector.

Estes problemas haviam já sido detectados pelo Grupo de Trabalho, constituído no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que nos Documentos Preparatórios III formulava um modelo de administração democrático, participativo e descentralizado para a Educação de Adultos, com uma forte componente regional e local e propunha a criação de uma comissão permanente e especializada para a Educação de Adultos no âmbito do Conselho Nacional de Educação; a elaboração e execução de um plano estratégico de desenvolvimento de recursos humanos a fim de estabelecer objectivos e coordenar acções; o desenvolvimento de instituições de educação à distância e a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos que não se apresentaria como um órgão da administração central, mas antes como um centro autónomo e especializado.

Contudo, estas propostas, nomeadamente a da criação de um Instituto Nacional, não tiveram eco junto das entidades oficiais, tendo para isso contribuído, por um lado, o facto da Educação de Adultos não ter tradição nem defensores, capazes de evitar a sua perda de relevância, assumindo um carácter marginal no seio das preocupações e políticas educativas e, por outro, a verificação clara da centralidade do Estado neste sector em que parece que a opinião de especialistas e interesses sociais exteriores à administração central tem pouco peso nas decisões políticas.

A Lei de Bases, ao contrário do PNAEBA, foi considerada por alguns autores (Lima, Afonso e Estêvão, 1999, 32 e 33) como um retrocesso relativamente à Educação de Adultos, uma vez que esta é perspectivada à luz de uma concepção escolarizante ao considerar o ensino recorrente como uma modalidade especial da educação e a educação extra-escolar como um processo e complemento da educação escolar. Esta perspectiva, embora muito criticada, manteve-se na produção normativa posterior à L.B.S.E., designadamente no Decreto-Lei n.º 74 / 91, que publica a Lei-Quadro da Educação de Adultos.

Assim, na década de 90, predominará uma concepção de Educação de Adultos sujeita à educação escolar, constituindo-se objectivamente como educação de segunda oportunidade, remediativa das dificuldades do ensino regular.

No entanto, nos discursos políticos, a Educação de Adultos assume alguma relevância, associando-a às suas potencialidades em termos de desenvolvimento do país, bem como às suas potencialidades em termos de estabelecer parcerias e promover acções junto das populações de acordo com as suas necessidades reais.

No Programa Eleitoral do Partido Socialista a Educação de Adultos é inserida na prioridade que se pretende vir a dar à Educação em geral, afirmando-se que se "procederá à criação de um serviço de concepção, planeamento e coordenação da política de Educação de Adultos, que terá como uma das suas prioridades a de combinar uma matriz de correspondência entre os níveis de progressão na formação escolar e na formação profissional, definir e aplicar esquemas de certificação e valorização académica de competências e de conhecimentos adquiridos na prática profissional e ao longo da vida. Simultaneamente, em articulação estreita com o poder local, redefinir-se-ão as competências autárquicas no domínio da promoção das actividades da Educação de Adultos." (Partido Socialista, 1995, IV-11)

Sendo estas as prioridades estabelecidas pelo Governo de maioria Socialista, constituído em 1995, não se estranha que o mesmo crie, através do Despacho n.º 10534 / 97, de 16 de Outubro, um grupo de trabalho incumbido de elaborar um documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos, onde deveria constar: a definição operacional deste sector; um balanço da situação actual em

Portugal; propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo e propostas do quadro de referência para um concurso nacional de projectos extra-escolares, com particular impacto na Educação de Adultos.

Este documento, apresentado em Dezembro de 1997 e publicado pelo Ministério da Educação em Abril de 1998, com o título *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos*, reconhece a urgência do desenvolvimento da Educação de Adultos face às grandes necessidades da sociedade e especifica algumas dimensões desta que a criação de um sistema autónomo deveria considerar, com recurso a instrumentos de intervenção específicos tanto técnicos como financeiros.

No referido documento salientam-se os custos insuportáveis da ignorância para a economia do país, sobretudo numa altura de crise ao nível do emprego, da competitividade, da coesão socioeconómica interna e da cidadania activa.

Ainda de acordo com o documento referido, o Estado nunca teria, aliás, investido na Educação de Adultos como educação de primeira oportunidade.

Assim, face às novas exigências da sociedade de conhecimento e à necessidade de renovação permanente dos conhecimentos e competências, o Estado tem um papel fundamental na animação da Educação de Adultos, posição que deve ser identificada com a de conciliar iniciativas do Estado com iniciativas da sociedade civil.

Nesta perspectiva caberia ao Estado investir no desenvolvimento de parcerias (entre os sectores público, privado, cooperativo e comunitário) que combinassem a lógica de serviço público com a lógica de programa realçando que o Estado continuaria a ser o garante do direito de todos à educação, em especial dos grupos sociais mais desfavorecidos, bem como o definidor de um contexto estratégico global assumindo o papel de conselheiro, financiador e agente de monitoragem e avaliação.

Na sequência da prioridade conferida à Educação durante o XIII Governo Constitucional, de maioria Socialista, criou-se por despacho ministerial um Grupo de Trabalho coordenado por Alberto Melo, ao qual já se fez referência, e que, depois de fazer um ponto de situação da Educação de Adultos em Portugal, configurou uma estrutura - A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) - mais tarde prevista na Resolução do Conselho de Ministros n.º 92 / 98, de 25 de Junho, que

anuncia o relançamento da Educação de Adultos em Portugal, visando, em simultâneo corrigir o atraso neste domínio e preparar o futuro, e incumbe um Grupo de Missão de preparar a referida Agência. Este grupo foi constituído no âmbito dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

A proposta emanada deste grupo assentou nos dados disponíveis até então e em alguns princípios básicos como o de responsabilização do Estado e valorização do domínio público, a descentralização e a autonomia, a representatividade e participação, a direcção colegial, a negociação e a concertação. Assim, "procurou-se apresentar um modelo institucional global que fosse ágil e leve a nível central, com um órgão de direcção colegial, dois órgãos de natureza representativa (um de tipo político e social, e outro de carácter científico e pedagógico) e um conjunto de departamentos especializados, passíveis de uma acção integrada" (Lima, Afonso e Estêvão, 1999, 14).

Ao nível local conferiu-se um grande protagonismo, propondo estruturas descentralizadas e com autonomia de tipo variado, não necessariamente coincidente em termos territoriais. Assim, consideram os autores, que o modelo seria capaz "de conferir unidade à acção política, organizacional e administrativa" e assumir "um carácter de matriz a partir da qual as estruturas locais são construídas e reconstruídas a partir do local e dos seus actores, interesses e recursos" (Lima, Afonso e Estêvão, 1999, 15). Propõe-se, portanto, uma agência que se vá construindo de baixo para cima, embora respeitando as orientações políticas de âmbito nacional.

O Grupo de Missão propõe que a ANEFA seja um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com competências nas áreas de promoção, financiamento, acompanhamento, avaliação, validação e certificação de competências e, ainda, de investigação e difusão de projectos e programas de educação e formação de adultos.

Esta Agência estaria sujeita às superintendências dos Ministérios da Educação (que a tutela) e do Trabalho e Solidariedade (com competências no âmbito do formação profissional).

Numa entrevista, publicada pela revista Saber⁺, n.º 1 de Abril / Junho de 1999, a então Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente afirma que, na

altura em que o Partido Socialista assumiu o Governo da Nação, a Educação de Adultos reduzia-se, por um lado, ao ensino recorrente, visto como ensino de segunda oportunidade, a funcionar fundamentalmente em escolas e, excepcionalmente, em associações ou empresas, destinado sobretudo a jovens que não completavam a escolaridade obrigatória (este era o público que mais procurava este ensino) e utilizando um modelo único de organização – as unidades capitalizáveis – onde se verificavam índices desastrosos de aprovação. Por outro lado, às actividades do extra – escolar, importantes, por serem realmente frequentadas por adultos, sobretudo por mulheres; por romperem com o isolamento e por proporcionarem, em alguns casos, actividades de natureza associativa em torno do artesanato, das artes ou outras, mas residuais.

Ainda segundo Ana Benavente, é este estado da situação que leva o Governo a encarar a Educação e Formação de Adultos como um desafio a vencer. Assim, surge o projecto que irá conduzir à criação da ANEFA que pretende ter um grande alcance no que respeita ao desenvolvimento, à democracia e à cidadania.

A sua aplicabilidade visa, por um lado, a criação de uma estrutura independente, há muito defendida (antes com o nome de Instituto Nacional para a Educação de Adultos), que fosse especificamente destinada a tratar as questões da Educação de Adultos; por outro, visa a separação de públicos, sendo que para jovens até aos 18 anos a preocupação deverá incidir principalmente na escolarização, embora também na formação, proporcionada por centros de formação ou outros espaços. Para adultos com mais de 18 anos as ofertas deverão ser muito mais diversificadas e integradas articulando educação e formação, sendo que os formandos terão que ver creditadas as suas aprendizagens. O significa um avanço profissional tem que significar também um avanço em termos de educação, de formação geral da pessoa.

Na perspectiva da educação ao longo da vida torna-se necessário creditar o que as pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social e na vida cívica; por isso a ANEFA pretende reconhecer e validar todos os saberes adquiridos por cada pessoa ao longo da sua vida, definindo previamente as competências necessárias a cada nível de ensino, possibilitando, assim, a cada um ver avaliados os seus conhecimentos por

forma a poder retomar em qualquer momento o seu processo de educação / formação conforme o percurso que lhe seja mais conveniente.

As prioridades de resposta vão para grupos desfavorecidos como sejam os desempregados de longa duração e pessoas com níveis instrucionais muito baixos.

A ANEFA é encarada, não como um organismo de criação de novas formas de organização, mas antes como um organismo de animação, incentivo e coordenação de uma dinâmica social.

Estão, assim, criadas condições para lançar e apoiar acções inovadoras e projectos – piloto numa perspectiva de valorização do local, construindo um "edifício" flexível e descentralizado de Educação e Formação de Adultos, onde as parcerias reais e activas são fundamentais, bem como o respeito e a valorização dos percursos e saberes individuais.

A ANEFA, de uma forma, quanto a nós clara, assume a importância da actuação da comunidade, na comunidade e para a comunidade, em todo o seu processo de acção. Isto, porque o desenvolvimento local é o grande objectivo e, este só é possível se partir da comunidade, se com ela trabalhar e se lhe permitir passos evolutivos. Não poderemos, contudo, esquecer que, são as comunidades locais, que preservando a sua identidade própria, constituem a comunidade nacional e, numa perspectiva mais lata, a comunidade social global. A este propósito Santos (1988, 48) afirma:

"O conhecimento sendo local é também total, porque reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-o em pensamento total ilustrado. (...) É um conhecimento sobre as condições de possibilidade (...) de acção humana projectada no mundo a partir de um espaço – tempo local".

Surge assim, segundo este autor, a necessidade de encarar as relações entre os povos de uma nova forma, constituindo-se uma comunidade que torne possível que o

local seja um modo de olhar o global, dando origem a um novo saber, onde a subjectividade adquira um lugar de destaque. Esta atitude poderá traduzir-se numa nova política assente na diversidade, na participação, na comunicação, na reflexão e na crítica.

Hoje, tendo sido a ANEFA extinta, o seu espírito mantém-se. Existe uma aposta na promoção de cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) que valorizam o saber ser, o saber estar, o saber fazer e o aprender a aprender (são cursos que aliam a formação de tipo mais académico à formação profissional. Quando falamos em académico temos que referir que não se trata de uma perspectiva escolarizante tradicional, todos os saberes são contextualizados, as experiências e os saberes adquiridos anteriormente são valorizados e reconhecidos, a avaliação e os instrumentos que a corporizam são centrados nos percursos e na reflexão pessoal dos sujeitos aprendentes).

A aposta actual tende claramente para uma desescolarização dos processos formativos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e com aplicabilidade às situações reais de vida.

Os sujeitos aprendentes consciencializam-se das competências (competência é aqui encarada numa perspectiva construtivista em que o indivíduo mobiliza todos os recursos de que dispõe, de forma dinâmica, para a acção que desenvolve; assim a competência refere-se exclusivamente à pessoa, é indissociável da acção, requer autonomia e exige liberdade para agir) que foram adquirindo ao longo das suas vidas (considerando que todas as situações de vida constituem situações educativas), vêem reconhecidas e validadas essas competências e propõem-se adquirir outras que vão desde novas competências profissionais aos saberes aplicáveis aos seus quotidianos (falamos de matemática para a vida, tecnologias de informação, cidadania, linguagem e comunicação ou língua estrangeira).

Valorizam-se aspectos como a promoção da auto-estima e auto-conceito, a reflexão pessoal, o espírito crítico e participativo; perspectiva-se um percurso onde o aprender a aprender, o aprender a ser, a estar, a fazer e a estar com os outros seja uma realidade.

Esta perspectiva de Educação/Formação desenrola-se necessariamente em contextos não apenas formais (os que promovem o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas; tem, portanto, uma estrutura, um plano de estudos e papéis definidos para quem ensina e para que é ensinado; conduz habitualmente a um nível de aprendizagem oficializado por um diploma), mas também não formais (aqueles que promovem uma educação que, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização, não fixa espaços e tempos, flexibiliza os conteúdos respeitando cada grupo concreto; pode também conduzir a um certificado, embora não seja esse o seu principal objectivo) e informais (estes são os contextos de vida, as aprendizagens processam-se de forma permanente e não organizada), desenrola-se no dia-a-dia, em casa, no trabalho, na comunidade, ...

No contexto actual, cada vez mais se defende, na Educação Básica de Adultos, uma lógica comunitária e cívica da acção educativa, tendo como base uma concepção democrática e participativa de sociedade. Assim, ela só terá sentido se os seus modos e práticas educativas também tiverem sentido para os membros da comunidade, facilitando o desenvolvimento endógeno dos mesmos e, se for centrada no desenvolvimento das plenas capacidades do indivíduo enquanto ser humano e cidadão.

4 – As Comunidades: O Eixo Central da Educação Básica de Adultos

As sociedades formam-se em torno de pessoas que interagem entre si, desenvolvendo relações sociais que envolvem sempre dimensões simbólicas, processos de comunicação e atribuições de sentido à acção.

Os padrões culturais estão intimamente relacionados com todas as outras dimensões da sociedade.

Assim, a cultura, assumida em sentido lato, impregna todo o tecido social.

Para Geertz, citado por Pascual (1997, 227), cultura (neste sentido amplo), será “tudo aquilo que orienta a acção humana e que se transmite por via não genética”. Assim, a condição da sua existência e o seu elemento fundamental será a linguagem,

dado que esta permite a transmissão de percepções subjectivas bem como da experiência acumulada sobre o mundo natural e social.

Geertz afirma ainda que o homem é o animal que mais depende da informação veiculada pela cultura para organizar o seu comportamento.

No entanto, como refere Morin, citado por Pascual (1997, 228), a cultura facilita e dificulta, em simultâneo, a realização de potencialidades ao ser humano; se por um lado proporciona o saber acumulado, a linguagem, os paradigmas, a lógica, os métodos de aprendizagem e de investigação, pelo outro, é inibidora através das regras, das normas, das proibições, dos tabus ou do etnocentrismo.

De qualquer forma, o ser humano precisa conhecer a cultura e usá-la para orientar o seu comportamento. Contudo esta não é estática, mas antes dinâmica, sendo, portanto, modificável.

Estas mudanças têm sido, historicamente lentas, contudo, na sociedade actual, assistimos a uma especial aceleração da modificação de elementos culturais.

Nos últimos séculos, os sistemas educativos têm desempenhado um papel fundamental na transmissão de cultura, contudo nem sempre assim foi, nem terá forçosamente que assim ser no futuro.

As sociedades pré-agrícolas, constituídas por um escasso número de indivíduos, com uma estratificação social muito simples (geralmente, em função do sexo, da idade, da força física ou das habilidades guerreiras ou de caça), caracterizavam-se pela existência de uma homogeneidade e coesão interna, onde predominava a solidariedade mecânica (usando a terminologia de Durkheim). Neste tipo de sociedades existia um forte controlo social e uma autonomia individual muito escassa.

Aqui a cultura era transmitida por via oral, de geração em geração e de uma forma directa. Trata-se, segundo Geertz (citado por Pascual, 1997, 230), de “conhecimento local”, onde o contacto directo, a observação e a comunicação “face a face” desempenham um papel primordial. A cultura transmite-se, essencialmente, no seio da família, da aldeia ou da tribo. Os processos de difusão cultural são lentos e descontínuos e a mudança cultural, a acontecer, é mínima e muito lenta.

Os mitos, neste contexto, são o meio de transmitir uma grande parte do conhecimento, bem como as normas, os valores, as experiências, os problemas mais comuns e as suas soluções. Uma das principais funções dos mitos é a de manter a coesão social, uniformizando o grupo bem como oferecer explicações para os fenómenos da natureza ou relativamente à origem das coisas.

Nas sociedades pré-industriais (referimo-nos às sociedades de características medievais) surge a diferenciação cultural, distinguindo-se, claramente dois tipos de cultura (sem contactos significativos entre si). Por um lado, pode falar-se em *culturas populares* que valorizam aspectos técnico-práticos (o saber-fazer) e os elementos religiosos. Estes conhecimentos são transmitidos no seio da família por via oral. Por outro lado, verifica-se a existência de uma *alta cultura*, posse dos estratos sociais mais elevados e que tem como via de transmissão a escrita (posse de apenas alguns).

Surge, nesta época, a distinção entre *grandes tradições* (as que ficam registadas por escrito) e as *pequenas tradições* ou tradições populares (sem registo escrito). No seio desta *alta cultura*, onde predomina um saber estático, surgem entidades que poderão ser consideradas antecessoras do sistema educativo formal, nomeadamente, os preceptores ou tutores particulares, as escolas ligadas ao poder religioso e as primeiras universidades.

A configuração social em que vivemos, a Modernidade, foi-se constituindo ao longo dos últimos séculos, emergindo na Europa por volta do século XVII, tendo-se expandido rapidamente a todo o planeta, através da globalização das relações sociais e através da implementação e consolidação de algumas das suas instituições fundamentais, nomeadamente, as formas de organização económica e estatal.

A extensão no espaço e no tempo das redes de interdependência sociais, bem como a sua complexidade e globalização, a escalas não comparáveis com as formas de sociedade anteriores, constituem uma das características profundamente distintivas da modernidade.

Nesta, o ideal de sociedade tem por base o igualitarismo, pelo que não faz sentido haver mundos tão diferentes e tão hierarquizados. Assim começa a emergir uma nova ordem que tende para uma ordem comum, caminhando-se no sentido da

homogeneização da cultura num território, uma homogeneidade nacional. Para tal houve contributos importantes, entre eles destacaremos a difusão da imprensa (que facilitou a estandardização da língua e o acesso a textos), a necessidade de se conhecerem as leis, a importância que os documentos escritos começam a ter em todos os sectores da actividade económica, a necessidade de novas aptidões para o trabalho (agora industrializado e com uma divisão mais complexa), a concentração do poder estatal, a existência de novas formas de legitimidade política (com base na cidadania), o estabelecimento de novas formas de coesão social (o que implica a necessidade da transmissão de normas e valores colectivos a um território), o surgir da comunicação à distância entre as pessoas.

Neste contexto de tendência homogeneizadora da cultura, institucionaliza-se o sistema educativo, bem como a expansão da escolaridade, tendo como objectivo a transmissão dessa cultura nacional e padronizada.

É a homogeneização cultural, apoiada pelo sistema educativo enquanto veículo de transmissão, que legitima e corporaliza o Estado-Nação. Este, por ser o órgão capaz de garantir este grande objectivo, exerce, necessariamente controlo sobre o sistema educativo e potencia formas de identificação colectiva (através dos ideais nacionalistas).

No entanto, após os anos 70, as sociedades e a cultura encerram novos fenómenos, havendo consenso quanto ao facto de a sociedade actual ter características que tendem a distanciarem-na da Modernidade. A discussão passa pela questão de estarmos já, ou não, a viver uma nova ordem; mas seja qual for o posicionamento que tomemos, a verdade é que as mudanças se processam a um ritmo alucinante e, é, em nosso entender, esse ritmo que torna as sociedades complexificadas o que exige uma abordagem também ela mais complexa.

No relatório da UNESCO, coordenado por J. Delors (1996, 35) os autores chamam a atenção para o facto das novas tecnologias terem lançado a humanidade na era da comunicação universal, tendo-se abolido as distâncias. Este facto contribuirá, em muito, para moldar a sociedade do futuro e fá-la-á corresponder a um modelo totalmente distinto de qualquer outro modelo do passado. As informações mais

rigorosas e mais actualizadas estão, já hoje, ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes em tempo real, atingindo as regiões mais remotas. Esta livre circulação da informação que prefigura o mundo no futuro próximo, transformou, quer as relações internacionais, quer a compreensão que as pessoas têm do mundo e, apresenta-se, certamente, como um dos grandes aceleradores da mundialização.

Hoje sabendo-se muito, sabe-se incomparavelmente menos, pois a complexidade do mundo é tal que o que aprendemos é parcelar, superficial e insuficiente, limitando uma acção eficaz. Os conhecimentos adquiridos rapidamente estão ultrapassados. As verdades de hoje podem ser erros amanhã. O que valia já não vale, o que era certo é, agora, duvidoso; a incerteza instalou-se trazendo consigo a angústia e a insegurança.

Em simultâneo, vivemos numa sociedade, em que o tempo e o espaço se separaram e se tornaram dimensões vazias e estandardizadas, onde a ligação entre a actividade social e o seu contexto de presença tende a ser cortada, mas que vai exigindo que os indivíduos se tornem, pouco a pouco cidadãos do mundo (fruto da globalização), sem perderem as suas raízes e participando de forma activa e interventiva na vida das suas comunidades de base (fruto da valorização do local).

Para Giddens (1996), as formas de cidadania emergentes caracterizam-se pela presença de uma forte marca de reflexividade, ou seja, já não se trata só da ordem do atribuído ou do resultado imediato da pertença a qualquer categoria social nacional, mas surge na ordem do reclamado. Os indivíduos e os grupos que antes cederam as suas formas de cidadania em favor do geral, do homogéneo, reclamam-nas, agora, de volta; querem decidir acerca do modo como vivem, como se educam, como cuidam de si, como se reproduzem, etc.

No seguimento desta questão parece-nos essencial referir o papel do associativismo nas comunidades, uma vez que na sociedade moderna tende-se a ver destruídos os quadros tradicionais de sociabilidade e convívio, constituindo-se as associações locais como agrupamentos propícios à criação de novos quadros (ou recriação dos existentes) de sociabilidade.

Para Reis e Mesquita (1993, 26) "as associações reflectem a dinâmica da vida das comunidades", pelo que os autores consideram que, uma das formas decisivas de dinamização de uma comunidade, será o criar de condições para a revitalização das associações existentes e para o surgir de novas.

Ainda de acordo com estes autores, será através da associação que a comunidade poderá actualizar os seus valores e potencialidades, "afirmando-se como poder que lhes possibilita a negociação, essencial para que o desenvolvimento, no seu interior, se processe" (Reis e Mesquita, 1993, 26).

O associativismo parece, assim, com condições para restituir o ânimo comunitário que a vida social quotidiana (onde domina a competição, o individualismo e a especialização) retira, dado que, cada vez mais, vai impondo a descontinuidade ao indivíduo, obrigando-o a dividir-se por múltiplas tarefas e solicitações, exigindo-lhe sucessivas readaptações, descaracterizando-o e desenraizando-o.

Parece ser consensual que o grupo adquira hoje um novo valor, podendo constituir-se como resposta aos valores individuais e proporcionando espaços de realização pessoal, de encontro e de relação pessoal e apresentando-se como uma oportunidade, excelente, de participação cívica. Não será certamente por acaso que em cada região é possível encontrar cidadãos que se agrupam, se associam, que lançam projectos e acções, que procuram resolver problemas próximos, que reivindicam, que propõem,... que participam na sociedade civil.

Também pelo poder e pela renovação da importância dos grupos na sociedade actual, tem-se alargado o interesse pelo estudo do local, surgindo múltiplas justificações para acentuar a sua importância e oportunidade. As próprias políticas nacionais e europeias têm acentuado a crescente centralidade da dimensão local, encarando-a como capaz de proporcionar respostas para problemas sociais e económicos.

Segundo Ferreira (2003, 73) uma das razões para este renovado interesse prende-se, por um lado, com a complexidade crescente dos problemas sociais (nomeadamente o desemprego, a pobreza e a injustiça social), bem como a maior

visibilidade que estes problemas foram adquirindo, e, pelo outro, com a incapacidade dos poderes públicos centrais para encontrarem formas de os solucionarem.

4.1 – Mudança e Desenvolvimento

Acácio Catarino, citado por Ferreira (2003, 73), coloca a questão desta forma: "por um lado, os militantes do desenvolvimento local renovam a sua motivação, face às graves dificuldades da nossa época; por outro, os detentores dos poderes tradicionais, voltam-se para o plano local, não tanto por convicção profunda, mas em busca de soluções de recurso".

Neste quadro o local (o seu estudo e dinamização) apresenta-se com fortes probabilidades de contribuir para a promoção do desenvolvimento das comunidades que nele se movimentam.

Pensamos que é com um trabalho conjunto, mobilizando todos os recursos, que será possível impelir uma comunidade a um maior desenvolvimento, que será possível criar redes de participação e intervenção extensíveis a todos e a cada um dos membros dessa comunidade, que será ainda possível encontrar os traços distintivos de uma comunidade, isto é, a sua identidade.

O conceito de Desenvolvimento surgiu associado, desde a Revolução Industrial, ao processo de industrialização e de urbanização. No entanto, este conceito tem vindo a evoluir.

Na década de cinquenta, considerava-se que o desenvolvimento estava apenas relacionado com o crescimento económico. Esta perspectiva mantém-se ainda hoje de forma muito notória e alicerça-se nas características de um sistema económico, que atinge maior expressão no pós-guerra, e que se baseia na produtividade, na rentabilidade, na eficácia, na competitividade, no tecnicismo e na produção e consumo de massas, adoptando uma visão optimista de desenvolvimento contínuo e imparável.

Esta concepção clássica de desenvolvimento foi formulada de forma mais elaborada por Rostow que afirmou que "o desenvolvimento é identificado com crescimento económico e o atraso, uma etapa normal na evolução das sociedades.

Criem-se as condições necessárias ao arranque industrial e o problema resolve-se de imediato" (citado por Cabrito, 1994, 135).

Esta perspectiva de desenvolvimento pressupunha que, para um país se desenvolver seria apenas necessário copiar os modelos de crescimento já experimentados por outros países mais desenvolvidos, aumentando os investimentos.

Roque Amaro (1995, 16) refere que a concepção dominante nesta época era de que "a eficácia é o caminho para o desenvolvimento em todos os sectores (económico, social, cultural)". Hoje esta concepção, ainda segundo o autor, continua bastante enraizada, persistindo diversos mitos do passado que continuam a alimentar esta concepção dominante de desenvolvimento. Falamos do mito do produtivismo, do mito do urbanismo, do mito do poder da tecnologia, do mito da quantidade, do mito do individualismo, do mito do centralismo e do mito da racionalidade como critério para aferir conhecimentos e responsável, em grande medida, pelo conceito que temos de escola.

Contudo as avaliações feitas revelaram que, apesar do aumento do bem-estar material de uma parte importante da população, visível nas melhores condições de saúde e de educação, por exemplo, a verdade é que o crescimento económico podia ser bloqueado por outros factores além da falta de investimento, nomeadamente factores respeitantes ao comportamento humano; o próprio crescimento económico podia dar origem a outros problemas sociais, designadamente ao agravamento das desigualdades. Na verdade, o crescimento económico, tal como era pensado nos anos cinquenta provocou desequilíbrios nas economias tradicionais; e teve como efeito acentuar as diferenças entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Ficou assim demonstrado que desenvolvimento associado apenas a crescimento económico se revelava desajustado às realidades (Silva, 1982) e gerador de, nas palavras de Roque Amaro (1995, 17), efeitos perversos, nomeadamente o desemprego, os problemas ambientais, a insegurança, a exclusão social, o fundamentalismo e a deterioração do património natural, social e cultural.

Ruivo, citado por Ferreira (2003, 436), relaciona este tipo de desenvolvimento (centrado no economicismo) com o paradigma *centrípeto*. Para o autor, este paradigma

está ligado à consolidação do Estado moderno e às ideias que o reforçam. Assim, do ponto de vista económico, consolidam-se o industrialismo e a acumulação de capital; do ponto de vista administrativo, a centralização, a neutralidade burocrática e a não participação e, do ponto de vista da educação, a uniformização do saber.

A partir dos anos 70, face às profundas desigualdades sociais e à crise petrolífera e económica que se instalou, esta perspectiva de desenvolvimento começa a revelar-se incapaz de resolver os problemas colocados pelo tecido social. Percebe-se que as consequências, geradas por um desenvolvimento acente nos valores da competição e do lucro, se constituem como fenómenos estruturais, pelo que se torna necessário colocar em causa o próprio modelo.

Contudo os anos 80 e 90, com a emergência do neo-liberalismo, vêm acentuarem-se as ideias de competição e de produtividade. Mas, em simultâneo, surgem movimentos contra-hegemónicos que se insurgem contra o capitalismo globalizado.

Ruivo, citado por Ferreira (2003, 436), aponta um outro paradigma de análise do desenvolvimento, o paradigma *centrífugo*. Este corresponde à emergência de novos temas e entende o desenvolvimento como "um processo de transformação da estrutura social, em que o económico não é senão um dos elementos". É neste paradigma que o Desenvolvimento Local tem lugar.

4.2 – Desenvolvimento Local

Passou-se então a considerar que desenvolvimento pressupunha um processo de mudança global focalizado não só na economia, mas também no comportamento das pessoas, nas relações sociais, nos valores e nas instituições. Essa mudança, necessariamente orientada para a melhoria das condições de vida das pessoas, deveria visar o aumento do nível de satisfação das necessidades e aspirações de uma população, em termos económicos, sociais, culturais e ambientais, nomeadamente dos

estratos mais carenciados, centrando-se na valorização da dimensão humana, através de dispositivos integrados e participativos. Este processo implica uma mobilização geral de recursos humanos, financeiros e materiais e pressupõe uma participação de todos com a respectiva repartição equitativa dos seus frutos (Silva, 1982).

Uma destas abordagens contra-hegemónicas, que se tem vindo a afirmar, quer como teoria, quer como prática, é a de Desenvolvimento Local que defende uma actuação focalizada nos contextos, nos actores, na acção e nas iniciativas locais, encarando o desenvolvimento como um processo, uma dinâmica.

Lima, citado por Ferreira (1999, 213), refere que o conceito de desenvolvimento tem vindo a adquirir outras significações:

"O próprio conceito de desenvolvimento tem vindo progressivamente a ver substancialmente alargado o seu campo semântico e a integrar novas dimensões, novas preocupações, com especial relevo para os aspectos qualitativos das mudanças, os elementos humanos, as acções dos grupos e das comunidades, a concepção de organização e administração dos projectos de forma socialmente participada."

O Desenvolvimento Local, como consequência de ser visto à luz de um outro paradigma e porque o próprio conceito de desenvolvimento tem integrado novas dimensões, é, assim, encarado numa perspectiva multidimensional apelando a metodologias que façam da participação dos actores locais o eixo central de intervenção (Amiguinho, Canário, D'Espiney, 1994, 49). Este processo perspectiva-se como de mudança, constituindo em si próprio um processo educativo, no qual se inclui a intervenção especificamente escolar. Assim, a acção será global, valorizando a componente formal e não-formal.

Para Vachon, citado por Ferreira (2003, 435), o "Desenvolvimento Local é essencialmente um modo de pensar que defende a necessidade de reintroduzir o humano na lógica do desenvolvimento", apoiando-se em três princípios: o primeiro

salienta que o desenvolvimento não resulta apenas da função nem do valor económico das actividades de organização social dos indivíduos; o segundo refere que o desenvolvimento está largamente associado às micro-iniciativas e não apenas aos sistemas macroeconómicos; e o terceiro princípio centra-se no facto de ser a pessoa e a comunidade que constituem a força impulsionadora do desenvolvimento através da sua capacidade de agir, enquanto cidadão.

Situando-se nesta mesma concepção Madeira e Ribeiro (1996, 301) afirmam:

"Desenvolvimento é aceite como um processo de mudança social global (e sistémico) que articula o tecido produtivo com dinâmicas e estruturas de intervenção educativas locais. A relação Educação e Desenvolvimento deixa de ser entendida como uma relação de linearidade centrando-se em abordagens territoriais integradas, em que o processo de desenvolvimento local, constitui ele próprio, um processo educativo".

As intervenções que visem promover o desenvolvimento local terão de fazer uma aposta na criação de parcerias em que os órgãos autárquicos, as instituições e associações que intervêm na comunidade desempenham um papel fundamental.

Poder-se-á concluir, de acordo com Alberto Melo (2000 a) que o Desenvolvimento Local permite inserir, descompartimentar, criar dinâmicas de abertura e de progresso (o que poderá reforçar a tendência de globalização e uniformização), mas permite, também, resistir à massificação afirmando as especificidades e as diferenças, criando soluções originais e únicas (o que poderá reforçar o pluralismo).

Pensar em Desenvolvimento Local implica a sua contextualização, o que realça a necessidade de respeitar as características culturais das populações, bem como a necessidade dessas mesmas populações participarem na concepção da sua própria estratégia de desenvolvimento. Só assim será possível alcançar dois objectivos que nos parecem fundamentais: por um lado, a síntese entre os aspectos técnico-económico e o

sociocultural (padrão pelo qual se pautarão as políticas concretas), e, por outro lado, a motivação dos produtores imediatos para que estes impulsionem activamente um processo que concebem como sendo o seu próprio desenvolvimento. Este aspecto torna-se importante no sentido de proporcionar aos processos de desenvolvimento uma dinâmica própria e de lhes possibilitar a continuidade.

Assim, o planeamento do desenvolvimento ao nível local requer um trabalho de pesquisa prévio, profundo, complexo e amplamente participado.

Para Correia e Caramelo (2003) o Desenvolvimento Local constitui-se como um processo de produção narrativa do local, na sua historicidade e projectualidade, e não como o desenvolvimento de um local que se define por referências à divisão administrativa e geográfica do espaço nacional ou transnacional.

O Desenvolvimento Local implica (re) transformações sociais, na base dos recursos endógenos existentes (humanos, culturais, paisagísticos, entre outros), potenciando a criação de 'novos locais'.

Quanto a nós, concordamos com Gontcharoff, citado por Pacheco e Terrasêca (2003, 240) quando afirma que o território não existe "sem o projecto dos actores que o habitam" e que aquele é "determinado pela rede de actores que são capazes de trabalhar em conjunto num projecto local de desenvolvimento".

Pacheco e Terrasêca (2003, 247) acrescentam ainda que, a promoção do Desenvolvimento Local "requer militância invocando as bandeiras da cultura e da participação, do exercício da cidadania, do direito à produção da própria vida e, ao reconhecimento dos indivíduos como actores e autores da sua própria construção pessoal e social".

Nas três últimas décadas as atenções voltaram-se para o local, quer em termos económicos, colocando a tónica nos sistemas produtivos locais e no papel dos municípios na dinamização do tecido produtivo local; quer em termos sociais, através, fundamentalmente, de políticas de inserção, de que são exemplos os programas de Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social e o Rendimento Social de Inserção. Ambas as vertentes – podendo-se questionar se o que está em causa será a aplicação, no plano local, das políticas produzidas centralmente, ou, se pelo contrário, se produzem

localmente políticas – encerram uma lógica territorial que constitui a base do trabalho social e, nesta, a dimensão socioeducativa assume protagonismo em termos de participação e de cidadania.

Estas novas atitudes poder-se-ão traduzir, numa nova política assente na diversidade, na participação, na comunicação, na reflexão e na crítica. Uma análise objectiva das vantagens comparativas da sociedade portuguesa, num mundo em mudança, pode indiciar uma possibilidade de reformulação de práticas e políticas educativas, com vista à consecução de um projecto educativo crítico, auto-reflexivo e comprometido.

4.3– Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

Como se tem vindo a referir, na Educação Básica de Adultos defende-se uma lógica comunitária e cívica da acção educativa, tendo como base uma concepção democrática e participativa de sociedade. Assim, ela só terá sentido se os seus modos e práticas educativas também tiverem sentido para os membros da comunidade e se for centrada no desenvolvimento das plenas capacidades do indivíduo enquanto ser humano e cidadão.

Na verdade ao nível do sistema educativo, a ideia de comunidade educativa adquire preponderância e, num subsistema onde a comunidade esteve sempre presente e as intervenções foram-lhe sempre dirigidas, não será de estranhar a centralidade cada vez mais visível da comunidade na Educação de Adultos.

Assim, o conceito de comunidade educativa surge como produto da vontade colectiva construída num espaço dialogal e numa racionalidade comunicativa. O "sentimento do nós" (Sarmento e Formosinho, 1999, 79), específico à comunidade, pressupõe a construção de uma racionalidade inter subjectiva, na qual se estruturam as condições e se definem os termos de uma acção conduzida e interpretada a partir de um sentimento de partilha e de pertença gerando novas possibilidades de expressão do espaço cívico. Trata-se de passar da "lógica de consumo à lógica de produção"

(Sarmiento e Ferreira, 1999 a, 122, referindo Canário), adequando a instituição de formação ao contexto social e cultural, à diversidade dos formandos, às suas experimentações, saberes e interesses. A comunidade educativa entende-se, portanto, como um espaço social, onde as mudanças nos actores sociais são possíveis, ao nível das interacções e das representações, a partir de projectos integrados e integradores.

A ideia de Educação Comunitária surge, muitas vezes, apresentada como educação permanente ou educação de adultos e associa-se, (Sarmiento e Ferreira, 1999 a, 108) não apenas a um objecto (a comunidade) que se pretende educar, mas também a um sujeito (a comunidade educa-se a si própria), portanto enfatizam-se os aspectos participativos, postula-se a flexibilidade e propõe-se a desescolarização do processo educativo. Historicamente estes conceitos surgem associados à ideia de democraticidade e de promoção social.

A Educação de Adultos surge, por um lado, como potenciadora do readquirir o sentido de pertença a uma comunidade, sentimento que tem vindo a perder-se, fruto das novas configurações demográficas e territoriais bem como do desenvolvimento abismal das comunicações, levando a uma diluição do peso das relações familiares e de vizinhança, tornando mais complexa a construção de referências e mais difícil o desenvolvimento de sentidos de pertença; e por outro, capaz de combater a falta de valores que a sociedade está a gerar.

É necessário considerar ainda, como refere Magalhães, que:

"se tem reconhecido que não há alfabetização neutral, nem alfabetização em abstracto. O fenómeno alfabetizador envolve transformações antropológicas, sociológicas, culturais e tem implicações económicas e de desenvolvimento. Um processo (in) formativo, num contexto em mudança. A alfabetização não sendo suficiente para fazer despoletar movimentos globais de mudança, surge no entanto como um meio facilitador" (Magalhães, 1994, 44).

Esta lógica comunitária reverte-nos para a questão do desenvolvimento local e para a promoção de dinâmicas que o consubstanciem. Hoje, fruto da abertura conceptual em torno da Educação de Adultos e fruto das mutações da realidade social fundamentam-se as perspectivas que insistem na necessidade da Educação de Adultos se assumir como uma Educação para o Desenvolvimento. Assim privilegiam-se as intervenções socioeducativas, apostadas no envolvimento de determinados grupos sociais e na identificação e solução dos problemas que os afectam.

Estas intervenções pretendem realizar-se articulando os processos educativos com os de desenvolvimento, de democratização e de afirmação das identidades culturais.

Estamos perante uma perspectiva de formação de adultos que rompe com o modelo escolar, assumindo-se como uma pedagogia que se interroga sobre o *formar* ou *formar-se* e, em simultâneo, que procura novas referências do ponto de vista teórico e do ponto de vista organizativo. Assim, concordamos com Nóvoa, citado por Magalhães (1994, 218) quando afirma que "mais importante do que formar adultos é desencadear uma reflexão sobre o modo como cada adulto se forma, isto é, sobre o modo como cada um se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica retrospectiva".

O Desenvolvimento Local constitui-se como um processo educativo que vai muito além do sentido escolar. Aqui não existe alguém que ensina alguém e alguém que aprende, mas existe, antes, uma acção educativa globalizada que se traduz num processo de aprendizagem colectiva, assente numa lógica participativa e emancipatória, onde se verifica um efeito de "impregnação" (Pain, citado por Ferreira, 2003, 82).

O local deixou de ser apenas o lugar, não é apenas o visível (este é cada vez mais fantasmagórico), é também as relações entre 'os outros' ausentes fisicamente penetrando-o e influenciando-o.

As práticas socioeducativas, tratando-se de processos multirreferenciais, estruturados no tempo e no espaço em que o global e o particular se entrecruzam, postulam uma abordagem global, desenvolvida em contextos locais, de forma a permitir um olhar global sobre o local e um olhar local sobre o global.

De acordo com Canário (1998), numa perspectiva de Desenvolvimento Local, a relação entre desenvolvimento e educação não tem por base uma lógica de causa-efeito, nem uma lógica de escolarização. Os próprios processos de desenvolvimento correspondem a processos educativos na perspectiva destes coincidirem com um processo colectivo de aprendizagem. Para tal, torna-se necessário perspectivar a globalização da acção educativa, afastando a visão escolocêntrica por forma a diversificar os contextos e a explorar as sinergias entre as modalidades formais, não-formais e informais.

Segundo Silva (1990) a relação entre educação e desenvolvimento entrou na ordem do dia devido, essencialmente, a dois factores: por um lado, o reforço das abordagens territoriais integradas na Educação de Adultos (de que a época da aplicação do PNAEBA constituiu um ponto alto), apresentando-se como a alternativa mais adequada ao enviezamento que a importação dos paradigmas escolares provocava; por outro lado, as dinâmicas das intervenções socioeducativas e de animação comunitária que trazem consigo as características da globalização da acção educativa, a endogeneidade e a participação.

Canário, citado por Ferreira (2003, 460) reforça esta ideia, salientando que tal como a partir dos anos 70, o desenvolvimento começa a ser abordado numa perspectiva territorial, integrada e global, também o conceito de educação passou a ser equacionado em função da sua globalização e da sua relocalização.

Ligado ao conceito de Desenvolvimento Local, tem estado o conceito de animação, nomeadamente no que respeita à problemática da educação e formação. Este conceito surgiu muito associado à Teoria das Relações Humanas e, à instrumentalidade que a caracterizou, ao pretender formalizar os aspectos informais com vista à racionalização do trabalho e ao aumento da produtividade.

Historicamente a animação sociocultural está ligada à Educação Popular que se desenvolveu com a Revolução Francesa e com a sociedade industrial do século XIX.

No entanto, a partir dos anos 60 surge o termo *animação* essencialmente com o objectivo de se distanciar do termo *educação* que estava (e está) muito ligado à escola e à educação formal. Surgiu com preocupações sociais, culturais e de desenvolvimento comunitário, associando-se à dimensão informal da formação, valorizando a participação, a diversidade e a endogeneidade e, em simultâneo contrariando a racionalização e a uniformidade dos processos formais de educação.

Ferreira (2003, 79, 80) refere que a animação surge:

“em grande medida como alternativa ao carácter estatizado e funcionarizado do sistema e das actividades escolares, baseando-se nas ideias de militância e de compromisso cívico dos animadores com o desenvolvimento das pessoas e das comunidades... aponta para formas de relação mais horizontais... integrando em processos educativos globalizados crianças, jovens, adultos, grupos e associações, bem como as dimensões sociais, políticas e culturais em oposição ao fechamento, à compartimentação e à organização hierárquica do sistema escolar”.

Rapidamente a animação passou a assumir uma função crítica de transformação social e cultural, apresentando-se como resposta à crise da educação formal.

A animação sociocultural aponta para a intervenção educativa não formal e informal, aberta, centrada nos interesses e necessidades das comunidades, reclama maior autonomia e participação dos sujeitos e apela para a relação das práticas educativas com o mundo social, afirmando-se em frequente transgressão com o instituído, operando nas margens do sistema escolar hegemónico numa lógica

instituinte e de resistência, contribuindo, assim, para o questionar e o superar da visão escolocêntrica da educação e, visando agitar as comunidades no sentido de que estas se capacitem técnica e intelectualmente para serem as protagonistas das suas vidas.

Uma outra razão para a valorização das práticas de animação sociocultural, ou por muitos designada animação comunitária, prende-se com a tentativa de efectivar a Educação Permanente, encarada, cada vez mais, como crucial à sociedade, apostando na motivação das pessoas para que estas vençam a inércia, rompam com a apatia, o desânimo e o fatalismo.

Pela sua ligação estreita com a Educação de Adultos e pelo fundamento das suas práticas, o respeito pelos participantes, pelos seus ritmos e pelos seus saberes é uma realidade. Como realidade é também o facto de se constituir como uma modalidade de educação/formação, consciente de que ninguém educa ninguém e de que cada pessoa só “cresce” em liberdade, sem pressas e sem modelos impostos, que defende uma educação libertadora, centrada no sujeito e na realidade por ele vivida e problematizada.

Basto e Neves (1993, 6) defendem a animação comunitária como uma "acção sociopedagógica que visa a transformação social, o desenvolvimento, através da participação" e com um sentido prospectivo.

Assim, os agentes de animação agem sabendo o que é uma comunidade, as forças sociais que nela interagem e os conflitos sociais que nela estão patentes e são possuidores de uma intencionalidade política e de uma utopia orientadora da acção. Com isto reforça-se a ideia de que no agir localmente, quer em processos formais de escolarização, quer em processos informais de actuação com as comunidades, não existe neutralidade, mas antes intencionalidade.

Actualmente o conceito de animação (Melo, 2000 b) pode constituir mesmo uma alternativa às concepções racionais – formais, na educação e na formação. Do mesmo modo, o conceito de desenvolvimento local tem vindo a criar uma visão mais integrada dos contextos locais e dos problemas sociais que os atravessam, numa época em que começa a emergir a consciência da falência da ideia de desenvolvimento ligado apenas ao crescimento económico.

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996, 75) afirma-se que:

“o processo de desenvolvimento deve, antes de mais, fazer despertar todo o potencial daquele que é, ao mesmo tempo, o seu principal protagonista e último destinatário: o ser humano, o que vive hoje aqui na terra e o que nela viverá no dia de amanhã”.

Capítulo IV

Parcerias, Redes e Coordenação Local da Educação de Adultos

“Nós, os de então, já não somos os mesmos”.

Pablo Neruda

1 – Parcerias e redes: eu, ele e os outros, ou... o nós?

As parcerias que se constroem localmente têm, neste sector de Educação, uma preponderância fundamental. Elas constituem redes locais que possibilitam, não só a implementação de acções, contribuindo com a cedência de espaços bem como com apoio financeiro e até logístico às mesmas; como também facilitam a aproximação às populações. Geralmente são constituídas por parceiros que intervêm directamente junto das comunidades e que colaboram na elaboração do Projecto Concelhio da educação Básica de Adultos.

Estas parcerias permitem ainda um diagnóstico da realidade mais válido, pois os elementos que as constituem conhecem a comunidade, onde actuam, de forma profunda.

Estas redes locais são normalmente pluridisciplinares, isto é, integram parceiros das mais diversas áreas. Geralmente são constituídas pelo Poder Autárquico (a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia), Associações Culturais e Recreativas, as Escolas do Ensino Regular, os Centros de Saúde, os Núcleos do Rendimento Social de Inserção, a Segurança Social, as Comissões de Protecção de Menores, os Projectos de Luta Contra a Pobreza, as Misericórdias, os Animadores Locais (voluntários) e outras entidades empenhadas em redes de solidariedade.

A questão que aqui gostaríamos de desenvolver é a de perceber como estes parceiros vindos de áreas distintas e com preocupações diversas constroem redes de trabalho que funcionam em bloco, ou seja, como se chega ao "Nós", como se criam e gerem os consensos nestes núcleos e de que forma a coesão (ou não) destas parcerias poderá contribuir para a melhoria, quer das ofertas a propor às populações, quer da participação e empenho das próprias populações, possibilitando o alargamento dos parceiros ou até a criação de novas parcerias.

Parceria, poderá, numa perspectiva muito ampla, designar a reunião de pessoas ou instituições para um fim comum. Isto pressupõe que os envolvidos tenham em sua posse dados actualizados sobre o tema que os agrega.

O estabelecer parcerias pode ainda constituir uma alternativa à falta de recursos, dado que os parceiros envolvidos podem colaborar no sentido de atenuar ou suprimir carências financeiras, humanas ou técnicas.

Uma parceria bem sucedida implica uma maior participação na comunidade e uma melhoria da qualidade de intervenção (aspectos evidenciados pelo aumento do número de beneficiados pelas intervenções, assim como por uma maior e melhor divulgação dos resultados das mesmas), bem como a co-responsabilização.

No entanto, não é pelo simples facto de várias pessoas ou instituições se sentarem a uma mesma mesa que as parcerias são constituídas. Parceiro é aquele que conhece, que sugere, que participa, que coopera.

A concretização de parcerias efectivas pressupõe que os objectivos, metas e acções a serem desenvolvidas sejam decididos em conjunto de forma consciente, discutida e consensual; é fundamental também que os espaços de actuação sejam definidos, na perspectiva da complementaridade, e que as expectativas recíprocas sejam esclarecidas. Um trabalho deste tipo torna-se, certamente mais eficaz (porque mais abrangente e mais coerente) e evita o risco da duplicação de actuações.

Mas, como em tudo, não basta criar parcerias, elas necessitam ser alimentadas, necessitam ser repensadas, ser revitalizadas e renovadas. O reconhecimento público do trabalho realizado é também uma forma de valorizar as parcerias criadas e de atrair novos parceiros que trarão consigo aspectos inovadores. Em síntese, construir uma parceria é um trabalho permanente que não se esgota em actuações ou no alcançar de objectivos. Após a satisfação de uns, outros objectivos surgirão, outras ambições se criarão, outras actuações se proporão.

Neste processo, apresenta-se como central a avaliação contínua e formativa do trabalho que se realiza. Assim, será possível identificar resultados parciais, conferindo a necessidade de manter ou alterar as actuações, bem como perceber o impacto que estas vão tendo no decurso do processo. Permite ainda, repensar os objectivos estabelecidos e/ou reformulá-los, acentuando a importância que a reflexão e a reflexividade têm, em todo o processo de se *trabalhar com*.

Um trabalho em parceria envolve, necessariamente, tempo, talento e dedicação, sendo que pressupõe um relacionamento baseado na confiança recíproca e o estabelecimento de um compromisso conjunto.

Na entrevista que realizámos com a Coordenadora Concelhia, a propósito da importância que para a Educação de Adultos tem o trabalhar em parceria, foi-nos afirmado que “mais importante que a quantidade de parceiros é o compromisso e a permanência dos mesmos no sentido de alcançarmos, em conjunto, as metas que todos estabelecemos como desejáveis e possíveis. A permanência dos parceiros depende, em muito, da sensibilidade e do grau de importância que conferem à Educação Básica de Adultos, mas também da visibilidade e do reconhecimento do trabalho que se tem vindo a realizar. Se trabalhamos e ninguém sabe o que fazemos (apenas os directamente envolvidos), se as comunidades não percebem e valorizam o trabalho realizado, os parceiros vão-se, lentamente, afastando, perdendo a motivação, o dinamismo, ...”

Hoje, ao nível local, o isolamento e a competitividade das instituições constituem muito mais um problema do que uma solução. Assim, o trabalhar em conjunto, em parceria, poderá proporcionar a cooperação necessária, bem como maiores condições para que o desenvolvimento local seja uma realidade.

Esta é também a opinião do representante do órgão autárquico que entrevistámos, o qual nos afirmou que “sendo o concelho disperso e tendo alguns lugares mais isolados e menos bem servidos de transportes públicos, a Educação Básica de Adultos pode realmente contribuir para diluir esse isolamento, para promover espaços de encontro, levando às populações ofertas válidas e que lhes interesse. Também por isso, temos todo o interesse em dar continuidade à parceria que de há muitos anos desenvolvemos com a Educação Básica de Adultos, sendo que consideramos que este trabalho tem tido frutos evidentes na melhoria das condições de vida dos nossos munícipes”.

As parcerias surgem como uma modalidade do trabalho em rede que, segundo Ferreira (2003, 517), parecem ter-se tornado obrigatórias para legitimar as “boas práticas”.

Um trabalho em parceria apresenta-se sem centro, conferindo a ideia de agilidade e de mobilidade.

Ultimamente a palavra parceria tem surgido como se de uma palavra mágica se tratasse, sendo raro o projecto ou programa, europeu, nacional ou local, que não inclua a lista de parceiros envolvidos.

Entre os educadores, a noção de parceria foi muito bem acolhida, talvez porque estes profissionais tenham visto na parceria uma forma de diminuir a incerteza e a insegurança que tem caracterizado o exercício da profissão docente no nosso país, isto porque talvez se tenha passado a perceber a repartição das dificuldades numa perspectiva de co-responsabilização.

No entanto, a generalização do uso da parceria tem criado uma “naturalização”, aceitando-se muitas vezes que é uma coisa boa, em si mesma, sem se fazer uso da crítica nem de um forte poder analítico. Stoer e Rodrigues (2000) afirmam que, actualmente, se revela uma tendência para a mitologização e ideologização da noção de parceria tendendo a restringi-la aos efeitos discursivos da palavra e encarando-a como uma construção fácil e sem conflito.

Para estes autores, é importante perceber o significado e direcção das parcerias, bem como as formas de apropriação pelos parceiros face à parceria. Assim, importa recordar que, num país, como Portugal, o estudo da parceria contextualiza-se na combinação de novas (as contratuais) e velhas (mais informais) formas de solidariedade. A percepção desta combinação permite aos autores estabelecerem a distinção entre a noção de parceria e de partenariado, definindo, a primeira como um processo de colaboração e cooperação relativamente informal estruturado ao nível local e, a segunda como um processo de colaboração e cooperação formal capaz de mobilizar um conjunto de interesses e de comprometer um conjunto de parceiros em torno de questões comuns.

Como previa Herbert McLuhan, citado por Lück (2000. 13), o planeta tornou-se o nosso endereço e a nossa sala de aula. O ciberespaço não está em sítio nenhum e está em todos os lugares. A informação está permanentemente presente e em

renovação constante. O espaço tornou-se no aqui (em qualquer lugar) e o tempo tornou-se no hoje e sempre.

Vivemos numa sociedade do conhecimento e da informação constituída por redes, “teias” (Illich, 1985), “árvores do conhecimento” (Maturana e Varela, 1998), “rizomas” (Deleuze e Guattari, 1987), tendendo-se para o fim das hierarquias e para o funcionamento em unidades dinâmicas e criativas, onde se favorece a conectividade, o intercâmbio, a articulação, os contactos e vínculos e a interactividade.

Esta mudança de postura tem-se tornado visível em todos os âmbitos da vida social. Na verdade, as questões sociais passaram a valorizar a manutenção da coesão de uma sociedade ameaçada de fractura, que tem sido caracterizada em termos de precariedade, vulnerabilidade e exclusão. Assim, os enfoques actuais deixaram de ser tanto em torno das classes sociais ou das desigualdades, para se centrarem mais nas questões de conexão e desconexão, de inclusão e de exclusão.

Nas sociedades industriais a função integradora era desempenhada pelo trabalho, hoje é a rede que se proclama como garantia de coesão social. As políticas sociais públicas passaram a apelar às “redes de solidariedade”, nomeadamente de solidariedade familiar, bem como à solidariedade das organizações sem fins lucrativos e das estabelecidas pela “economia informal”, pela “economia solidária” e pela “economia social”. Estas “economias” constituem o que tem sido denominado por “terceiro sector” por se situar além dos sectores tradicionais (público do Estado e privado do mercado).

Neste contexto, a ideia da intervenção em rede, que corporiza um modelo de intervenção que visa aproveitar todos os recursos e potencialidades de cada local, estimulando o trabalho em parceria e fomentando as acções concertadas para o desenvolvimento local, apresenta-se como potencial reconciliadora entre o económico e o social.

As “redes” tornaram-se norma dominante na actualidade, invadiram a nossa vida e a nossa linguagem. Esta noção exerce hoje enorme fascínio sobre as pessoas. Esta terminologia surge associada às metáforas da net (rede) e da web (teia), mas é também indissociável do facto de vivermos num mundo conexcionista. Esta é uma

noção que, tal como a de parceria, paira no ar com a mesma leveza e agilidade de outras típicas deste mundo conexcionista em que vivemos (aliança, pacto, laços, partenariado).

A ideia do trabalho em rede já não apela tanto a noções de hierarquia, poder e controlo, mas muito mais a noções de colaboração, implicação, liderança, acompanhamento e monitoragem.

Nos anos 70 esta noção era de uso especializado e marginal, porém, hoje, ela encontra-se em numerosos trabalhos teóricos e empíricos de diversas disciplinas.

Segundo Castells, citado por Ferreira (2003, 519) “as redes constituem a nova morfologia social das nossas sociedades”. Para este autor, a “sociedade em rede” corresponde à nova estrutura social da “era da informação”. A lógica desta sociedade, da economia que lhe subjaz e da cultura da virtualidade real está na base do comportamento dos actores sociais e da vida das instituições, num mundo cada vez mais interdependente.

Para este autor, esta sociedade emergente, configura uma transformação estrutural nas relações de produção, que embora se continuem a reger por regras capitalistas, este capitalismo transformou-se num “capitalismo informacional”. A produção, assente na inovação, e a competitividade, assente na flexibilidade, comandam a economia informacional mundializada. Assim, a flexibilidade constitui o objectivo das “empresas em rede”.

As relações de poder também sofreram, segundo Castells, citado por Ferreira (2003, 520), alterações devido à crise do Estado-Nação como entidade soberana, pondo em causa a autoridade e a legitimidade deste, dado que a mundialização do capital e a descentralização da autoridade indiciam uma nova forma de Estado – o “Estado em rede”.

Mas, ao nível das relações familiares, o mesmo autor aponta igualmente transformações estruturais, que derivam, fundamentalmente, da crise do patriarcado, provocando uma profunda redefinição da família, das relações entre os sexos, da vida sexual e da personalidade, conduzindo ao surgir de novas configurações familiares.

Cada vez mais a família nuclear (no que respeita ao suporte afectivo e material) tende a ser substituída por uma “rede de indivíduos”.

A “organização em rede” é, a partir dos anos 90 do século XX, a que mais satisfaz as necessidades deste mundo conexcionista e aquela que valoriza as ideias de organização horizontal e flexível, inovadora e criativa. A vida social passa a ser vista como uma “multiplicação de encontros e de conexões temporárias” (Ferreira, 2003, 522).

Em termos de personalidade, Castells (citado por Ferreira, 2003), refere que neste mundo conexcionista, valorizam-se qualidades, antes desvalorizadas, como sejam a autonomia, a empatia, a implicação, a tolerância, o pensamento crítico, o espírito empreendedor, a capacidade de comunicação, o espírito aberto e curioso, a capacidade de gerar confiança.

Mas, na verdade, nem todos são bem sucedidos, e, neste contexto, o insucesso gera “desinserção social”, nas palavras de Gaulejac, citado por Ferreira (2003, 523), na medida em que, quem não possui recursos para satisfazer estas exigências sente-se culpabilizado, humilhado, sem esperanças, inútil e incompetente, atribuindo a si próprio a responsabilidade pelo seu não sucesso.

Em Portugal, o emergir deste espírito conexcionista surge com a governação do Partido Socialista em 1995 que imprime um novo estilo de onde sobressaem ideias como “política baseada no diálogo”, governar com “a razão e o coração ” e onde se acentuam a emoção, o sentimento, a afectividade e a paixão.

Ao nível da Educação, o ministro Marçal Grilo corporizou esta nova forma de estar na política nacional começando por elaborar e apresentar à Assembleia da República o “Pacto Educativo para o Futuro” (Grilo, 1996) onde se enfatiza a aposta no compromisso, no consenso e no diálogo; o próprio título – *pacto* – é indicador desta postura diferente. Nos discursos proferidos por este ministro (Grilo, 1999) foram recorrentes temas como a ligação da educação às questões sociais, o combate à exclusão escolar e social e a introdução de uma lógica de descriminação positiva.

Em grande medida, segundo a análise de Ferreira (2003, 533) as políticas de combate à exclusão social, da segunda metade da década de 90, inserem-se nesta

lógica conexcionista, dado que visam “reinserir os indivíduos nas redes de onde foram desinseridos e restabelecer os laços perdidos”.

Por outro lado, este período caracterizou-se ainda pelo abandonar da noção de *reforma*, conotada com uma concepção tecnocrática e racional de mudança, incompatível com um novo estilo governativo, baseado no diálogo, onde o Estado e a Administração se assumem como “parceiros”.

Esta sociedade conexcionista pressupõe ainda uma outra relação com o saber. Assim, o papel dos especialistas tende a alterar-se. A nova visão de um especialista passa, não tanto pelo domínio de saberes específicos, mas antes por um saber mais generalista, posse de alguém capaz de realizar um trabalho de síntese e de animação.

2 – As Coordenações Concelhias do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar

As Coordenações Concelhias, criadas no início da década de 80, são constituídas por uma rede de professores, normalmente de 1º Ciclo, destacados para o desempenho de tarefas relativas à Educação de Adultos.

Estas, dependem administrativamente dos Centros de Área Educativa (CAE's) e estes, por sua vez das Direcções Regionais de Educação. Esta estrutura administrativa existe desde 1987. Para a Educação de Adultos, segundo Pinto, Matos e Rothes (1998, 34) esta foi uma medida de desconcentração administrativa que parece ter tido um efeito ambivalente. Por um lado, ela permite a instalação de patamares de coordenação mais próximos das práticas de formação, úteis se, os técnicos implicados, assumirem tarefas de acompanhamento pedagógico e estimularem práticas inovadoras, mas, por outro lado, acentua a diluição deste sector em estruturas centradas no ensino regular, reduzindo a capacidade de interferência de estruturas centrais centradas na Educação de Adultos, remetidas, a partir desta altura, a tarefas de concepção e produção de políticas e normativos.

No momento presente, as Coordenações Concelhias continuam a desenvolver o trabalho de Educação Básica de Adultos nos concelhos em que se inserem, imbuídas

desse espírito conexcionista de que nos falava Ferreira (2003) e que, nas palavras da Coordenadora Concelhia, se traduz pela “necessidade de se desenvolverem parcerias, localmente construídas, no sentido de alargar o campo de trabalho e responder de forma mais próxima e eficaz às solicitações das populações. Na verdade, acontece, no presente momento, que as várias instituições do concelho nos procuram, nos solicitam, para estabelecer protocolos, para debater projectos, para pedir colaboração... Penso que estamos, neste momento, a ter este trabalho de co-responsabilização facilitado, fruto, penso eu, de muitos anos de trabalho desenvolvido nesse sentido e da visibilidade que o mesmo foi adquirindo”. Contudo, não houve qualquer alteração no que se refere à autonomia conferida, ou à criação de um quadro próprio para estes profissionais, ou à diminuição das carências financeiras com que as Coordenações se debatem sistematicamente ou sequer ter havido uma clarificação quanto às responsabilidades do Ministério da Educação e das autarquias na implementação das acções. Esta é uma questão importante porque indefinida, sendo que é passível de gerar situações constrangedoras da acção a desenvolver, nomeadamente, no que se refere ao equipamento e material. Duas décadas volvidas estes professores continuam a não ter um estatuto claro; formalmente estão ligados aos CAE's, mas trabalham, normalmente em instalações das autarquias. Desempenham tarefas pedagógicas e administrativas, sem contudo terem autonomia para tal.

Ao nível local, o enquadramento da Educação de Adultos depende do nível escolar e do contexto em que se realiza. A coordenação dos cursos de 3º Ciclo do ensino básico e o ensino secundário é da responsabilidade do órgão de gestão da escola onde se realizam (refira-se, contudo a existência de alguns cursos de 3º ciclo a funcionarem fora das escolas, sendo acompanhados pedagogicamente pelos Coordenadores Concelhios, e administrativa e logisticamente pela escola secundária pólo do concelho).

No que respeita ao 2º Ciclo do ensino básico, a situação é mais ambígua, sendo da responsabilidade do órgão de gestão da escola os cursos que se realizem na mesma, mas podem ser criados cursos deste nível de ensino fora da escola regular (e esta é uma situação muito comum) e, neste caso, a responsabilidade de implementação e

acompanhamento é dos Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar que exercem uma tutela pedagógica, mas não administrativa. Relativamente ao 1º Ciclo, a organização, a animação e a supervisão é da responsabilidade dos Coordenadores Concelhios. Estes assumem igualmente responsabilidades ao nível da Educação Extra-Escolar.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelas estruturas concelhias da Educação de Adultos há que distinguir dois grandes domínios: um, o da intervenção sócio-educativa, que se constitui como um terreno fértil para a participação da comunidade; o outro, o domínio da formação, de tipo mais escolar, dos adultos, mais sistemática, mais organizada e mais institucionalizada (que confere certificado académico) e onde o Estado tem desempenhado um papel determinante quer ao nível da centralização de políticas quer ao nível do controlo burocrático.

Uma outra vertente da Educação de Adultos tem atraído as atenções quer de políticos, quer de agentes educativos, – a da formação técnica. Esta conheceu um forte incentivo com a aplicação do programa PRODEP – subprograma de Educação de Adultos. Este programa constituiu um factor de flexibilização da formação bem mais importante que o previsto pelo próprio, dado que a componente *técnico-prática* assumiu um sentido lato e abrangente, possibilitando quer a formação inicial (que o programa apontava de forma explícita), quer a inserção e progressão profissional dos formandos, quer ainda a promoção de acções de animação sociocultural. Teve ainda a vantagem de reduzir as carências financeiras com que as Coordenações Concelhias sempre se debateram. São estas, pois, as razões pelas quais os Coordenadores Concelhios se manifestaram considerando genericamente positiva a aplicação do PRODEP à Educação de Adultos, apesar dos enormes constrangimentos burocráticos impostos pelo Fundo Social Europeu e pela administração pública.

Actualmente, depois da extinção da ANEFA, os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), que pressupõem a existência de uma entidade promotora e uma entidade formadora e, que proporcionam a obtenção de um certificado escolar (de 4º, de 6º ou 9º ano), e profissional, têm vindo a centrar as atenções dos responsáveis pelo sector da Educação Básica de Adultos, quer pelo facto de se apresentarem como uma

possibilidade de aumentar a escolaridade da população, quer por permitirem melhorar as condições de empregabilidade das pessoas, quer ainda por perspectivarem uma formação inovadora, tanto no processo, como no currículo, como, ainda, nas metodologias.

Competirá às equipas concelhias sensibilizar as várias instituições no sentido de promoverem estes cursos, bem como fazerem um acompanhamento pedagógico dos mesmos, no sentido de assegurarem o seu funcionamento dentro da conceptualização com que foram criados.

Como se referiu, a estrutura local da Educação de Adultos funciona com uma equipa de profissionais, constituída por dois ou mais professores (geralmente de 1º ciclo) destacados. Alguns destes professores encontram-se nestas funções há vários anos. Referimos este aspecto dado que nos parece importante salientar que estes profissionais mais antigos tiveram a oportunidade de ter formação específica na área da Educação de Adultos, promovida pelas estruturas ministeriais (aspecto que não acontece com os professores que estão há menos tempo no sector, pois a formação deixou de se fazer). Esta parece-nos ser uma questão muito importante pois este subsistema tem características muito próprias e implica práticas, currículos, materiais pedagógicos, formas de ser e estar e inter-relações específicas e diferentes certamente das exigidas para se trabalhar com crianças e jovens.

Esta reflexão remete-nos para uma questão fulcral na Educação de Adultos que é a de pensar em quais os profissionais adequados a desenvolver este trabalho. Encontrar respostas a esta questão parece fácil... os que possuem formação adequada. Mas a formação relativa à Educação de Adultos é recente e não é de base, isto é, trata-se de uma das propostas de complemento de formação que se oferece aos professores. Por outro lado, a experiência, os conhecimentos e as relações já estabelecidas devem ser consideradas. Além disto, apontam-se algumas características pessoais, tidas como necessárias, (alguns autores apontam até, a necessidade de se especificar um perfil próprio para os educadores de adultos), facilitadoras do exercício de funções na Educação Básica de Adultos. Falamos de aspectos como o acreditar, de facto, no valor das experiências dos formandos e, a partir daí, tornar-se um facilitador de outras

aprendizagens, tendo sempre presente a necessidade de estimular, entusiasmar e valorizar os adultos promovendo sucessos. Falamos da colaboração que cada formador deverá dar no sentido de gerar um ambiente de bem-estar e de pluralidade, enriquecedor para todos. Falamos em características como a disponibilidade para estar, para dar voz, para partilhar, para respeitar, ainda que discordando, ou como a flexibilidade no saber e no saber fazer, no que se aprende e no que ensina, nos procedimentos e nas metodologias, nos tempos e nos espaços, ...

Ora, se em relação às equipas concelhias os problemas que se colocam, em termos de perfis, não são (geralmente) complicados, o mesmo não se pode dizer em relação aos professores que leccionam os 2º e 3º ciclos. Nestes casos, não existe nenhum critério de escolha, nenhuma definição de perfil e, agora nem sequer nenhuma indicação de que se trata de Educação de Adultos quando os professores fazem a escolha da escola e dos horários que pretendem, em concurso.

Portanto a postura das equipas pedagógicas de 2º e 3º ciclo dependem do acaso, da consciência profissional de cada um, da sua maior ou menor motivação para trabalhar com adultos e da capacidade individual para desenvolver práticas diferentes das que está habituado a desenvolver. A indispensável adaptação dos modos de acção educativa às características da população adulta está muito dependente dos efeitos de auto-socialização profissional ou, dos efeitos nunca garantidos, de um eventual trabalho conjunto com os outros colegas. Os factores que proporcionam esta adaptação ficam, portanto, muito sujeitos às características individuais dos formadores e ao tipo de trabalho que a equipa já desenvolve.

Por outro lado, a quase não existência de material pedagógico (nem fichas de trabalho, nem manuais, nem textos de referência, ...) de apoio na Educação de Adultos, nomeadamente no 1º e 2º ciclos, impele a uma de duas saídas: ou o professor assume isso como uma mais valia percebendo o grau de autonomia que esse facto gera, ou tende a procurar e aplicar os materiais existentes no ensino regular.

Estes dois aspectos (a falta de formação específica dos professores e a ausência de material pedagógico) podem dar um contributo claro no sentido de se perpetuarem as práticas escolarizantes na Educação de Adultos.

Os Coordenadores Concelhios, ao desempenharem a sua função de acompanhamento e apoio pedagógico aos cursos, podem difundir a ideia da necessidade de práticas mais emancipatórias, colaborar na elaboração por parte do grupo do seu próprio material de apoio, bem como promover a negociação do currículo (negociação que atendendo às linhas de orientação, suficientemente amplas, é feita com os formandos, no sentido de encontrar áreas de interesse comuns) a trabalhar com aquele grupo específico.

Por todas as características que já se apontaram à Educação Básica de Adultos, parece ser explícito que o trabalho se desenvolve nas comunidades, numa grande proximidade às populações. Assim, um dos objectivos de toda a acção realizada neste subsistema, é chegar junto das populações mais desfavorecidas, seja este desfavorecimento, social, cultural, económico ou até de isolamento.

Como também já se referiu, o trabalho da Educação Básica de Adultos não tem apenas a vertente de alfabetização, tem também uma forte componente sócio-educativa e de animação comunitária, onde o desenvolvimento local e sustentado, a participação de todos, a ruptura de inércias, a tentativa colectiva de procura de soluções, a redefinição das identidades colectivas, constituem processos a desenvolver.

Neste domínio, a equipa concelhia vê-se, geralmente, reforçada com membros da comunidade que a título de voluntariado monitorizam acções junto dos seus grupos de pertença, valorizando a troca de saberes.

Vivemos numa época, em que o tempo de ócio aumentou, devido, entre outras razões que se prendem com a divisão do trabalho, por exemplo, ao claro envelhecimento da nossa população e à antecipação da idade da reforma, bem como o aumento da longevidade, sendo que, a vontade de ocupar os tempos livres, se tem vindo a constituir uma realidade comum a um número, cada vez maior, de pessoas. Esta situação tem levado a que, uns (possuidores de alguns saberes que querem partilhar) se tornem voluntários nas suas comunidades e, outros, que pretendem ocupar os seus tempos de lazer, aprendendo novos saberes, se tornem formandos. Por outro lado, as delocalizações, cada vez mais frequentes, das pessoas são também uma realidade. As actividades promovidas no âmbito da Educação Extra-Escolar, poderão

constituir-se, também, como uma solução para estes problemas, promovendo, por um lado, actividades do interesse das pessoas, em espaços que proporcionem, além das aprendizagens, sempre enriquecedoras, o convívio e a criação de laços de solidariedade e de afectividade, tão importantes num período em que as sociedades os vão perdendo fruto, entre outras razões, da escassez de tempo.

Um trabalho mais abrangente depende certamente do modo como funciona a equipa e do seu grau de coesão.

Mas a Educação de Adultos só tem razão de ser em função dos públicos que a procuram. Assim, pelos dados que foram sendo recolhidos, ao longo de décadas, (embora de forma pouco sistematizada), o público que recorre às ofertas educativas é diferente consoante se trate de vertente alfabetizante ou da vertente Extra-Escolar.

Tem-se verificado, relativamente ao analfabetismo literal, que o ensino recorrente é frequentado por muitos jovens. No 1º ciclo, a população masculina é, geralmente, maioritária até à faixa etária dos trinta e quatro anos. A partir desta idade são maioritariamente mulheres que procuram o ensino recorrente. A percentagem (segundo alguns dados apresentados pelas Direcções Regionais sem carácter geral ou sistemático) de jovens (de ambos os sexos, sendo os homens, nesta idade, mais do dobro das mulheres) até aos vinte e quatro anos que frequentam o 1º ciclo é muito próxima da percentagem dos indivíduos com mais de quarenta e cinco anos (nesta faixa etária são sobretudo as mulheres que vão à escola) que também o frequentam (Pinto, Matos, Rothes, 1998).

Assim, o 1º ciclo do ensino recorrente continua a receber muitos indivíduos que por razões várias, foram excluídos do ensino regular sem terem obtido sucesso, a prová-lo está uma taxa de frequência de jovens acima dos 20%. O mesmo acontece com o 2º e 3º ciclos, que ainda revelam percentagens superiores de formandos jovens (até aos 24 anos).

A partir destes dados dispersos é possível perceber que o ensino recorrente é procurado por "um grupo de jovens provenientes do insucesso e do abandono escolar e um outro grupo de cidadãos dos restantes grupos etários, uns, que também foram

vítimas do insucesso e do abandono há décadas atrás, outros que nunca chegaram a frequentar determinado ciclo ou nível de ensino" (Pinto, Matos, Rothes, 1998, 81).

Já na vertente socioprofissional, os públicos são maioritariamente mulheres, que conjugam a vontade de possuir novos saberes (ou mais aprofundados) com a vontade de romper o isolamento, de quebrarem as rotinas e de procurarem espaços de convívio e de socialização.

A mobilização destes formandos encontra-se facilitada dado que as ofertas são, inúmeras vezes propostas por grupos já constituídos e as motivações individuais são de carácter intrínseco.

No entanto, no que respeita à mobilização de formandos para o ensino recorrente, a tarefa nem sempre é fácil; isto porque muitos têm representações negativas da escola, outros não se sentem estimulados pelo meio onde vivem para desenvolverem capacidades, atitudes e conhecimentos, outros porque acham que já não têm idade, outros ainda porque têm vidas difíceis de trabalho penoso e precário; mas os que se deixam cativar pelo regresso à formação fazem-no para melhorarem os seus conhecimentos (muitas vezes no sentido de superarem sentimentos de vergonha ou frustração ou para subirem de categoria no trabalho), por razões afectivas (conviver, partilhar problemas, fugir à solidão), ou para melhorarem a sua auto-estima (ver se é capaz).

Contudo, em muitos destes casos a obtenção de um certificado não constitui objectivo principal, pelo que quando aprendem os conteúdos que os levaram de volta à escola concluem também o seu percurso formativo.

As razões que levam mulheres e homens a procurarem as ofertas da Educação de Adultos são tendencialmente diferentes; enquanto as primeiras o fazem por razões pessoais e sociais (convívio, partilha e até imitação) os segundos fazem-no apresentando, normalmente, razões de ordem profissional (obter carta de condução ou, carta profissional ou, para ser promovido).

A questão da mobilidade social ascendente que, poderia esperar-se encontrar como motivação, neste público, raramente é manifestada. Não encontramos justificação para tal facto, ou talvez possamos pensar em várias justificações. Por um

lado, é provável que a mobilidade social ascendente já não passe tanto pelo aumento dos níveis de escolarização; por outro lado, falamos de pessoas adultas, muitas vezes com uma vida já construída, que poderão não ambicionar outras realizações diferentes; por outro lado é possível (e provável) que a Educação de Adultos não tenha a visibilidade necessária para levar alguém, através dela, a ambicionar ascender socialmente...

Parece-nos ainda possível que alguns recorram à Educação Básica de Adultos, nomeadamente aos cursos sócio-educativos, por perceberem que algumas tradições se estão a perder e acharem importante revitalizá-las nas suas comunidades. Estas tradições poderão ser da mais variada ordem, desde o artesanato até à gastronomia, passando pelas tradições orais e pelos regionalismos (de língua, por exemplo o mirandês).

As dinâmicas associativas têm também as suas influências na procura da Educação de Adultos, quer porque promovem ofertas educativas junto das comunidades em que se inserem, quer porque cativam e incentivam essas mesmas populações.

Os Coordenadores Concelhios desempenham um papel fundamental na Educação de Adultos dado que, além de se inserirem verticalmente na hierarquia ministerial, também se inserem em redes horizontais locais na conquista de parceiros locais, indispensáveis, quer na definição e implementação das actividades, quer no aprofundamento do conhecimento da realidade envolvente, aspectos imprescindíveis para reconhecer as necessidades e recursos e para quebrar rotinas e inércias, impulsionando intervenções socioeducativas favoráveis à participação social. Por outro lado, é este elemento da equipa de trabalho que, mantendo uma atitude dialogante, um conhecimento profundo da realidade social e dos modos de acção educativa com adultos, se assume como o potencial transmissor de uma expectativa elevada em relação ao trabalho que se desenvolve no terreno.

Em síntese, na Educação Básica de Adultos o estabelecer de parcerias locais e o trabalho em redes locais de actuação afigura-se-nos indispensável, na medida em que constitui uma via de envolvimento e de militância dos membros das comunidades,

constituindo uma possibilidade de promoção do desenvolvimento local melhorando as condições de vida das populações sem as afastar desse processo. No entanto temos a noção de que não se trata de um processo isento de conflitos e de discussão do qual resultarão propostas enriquecidas, amadurecidas e conscientes. Temos também a consciência de que todo este processo de criação de redes horizontais de parceiros, bem como o trabalho levado a cabo pela Educação Básica de Adultos continua a processar-se nas fronteiras da centralidade, mas como afirma Santos, citado por Ferreira (2003, 565) “viver na fronteira é viver nas margens sem viver uma vida marginal; na fronteira vive-se a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo”.

PARTE II

Estudo Empírico

Capítulo V

Metodologia

O “estudo de caso” consiste, pois, no estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, dando expressão a uma ciência do singular e do concreto.

R. E. Stake *in* The Art of Case Study Research.

1- Metodologia de investigação

Neste capítulo pretendemos descrever os procedimentos que nos conduziram pelo nosso estudo empírico, cujo objectivo principal foi o de descer ao terreno, tocando a realidade concreta na qual os fenómenos acontecem e, a partir da qual estes se podem compreender e explicar.

Assim, parece-nos que o primeiro passo poderá constituir uma clarificação dos conceitos de *metodologia*, *método* e *técnica de investigação*. Estes conceitos surgem muitas vezes recheados de ambiguidade e confusão, sendo no entanto, a sua utilização capaz de, segundo Pardal e Correia (1995, 10), “revelar os procedimentos conducentes à aquisição do conhecimento científico”.

Consideramos que a *metodologia* é a lógica dos procedimentos científicos capazes de ajudar a explicar, não só os resultados da investigação, como também o próprio processo de construção do estudo empírico. Surge, portanto associada à “ciência que estuda os métodos científicos” (Pardal e Correia 1995, 10). Esta mesma ideia é transmitida por Cohen e Manion (1989) que afirmam ser objectivo da metodologia ajudar a entender, nos termos mais amplos possíveis, o processo de investigação em si mesmo.

1.1 – Método: estudo de caso

Relativamente ao *método*, poderemos referir, tal como o fazem Pardal e Correia (1995, 10), que este se entende como sendo “um conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que têm em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica”. Trata-se, portanto de um conjunto de procedimentos que permitem ao investigador seleccionar as técnicas mais adequadas, controlar a sua utilização e analisar os resultados obtidos em função dos objectivos previamente traçados.

Assim, neste caso, optámos por um *estudo de caso*, tendo a consciência de que não poderemos generalizar conclusões, antes, pretendendo privilegiar o singular e o local, vistos na perspectiva de Santos (1988, 48) que refere que o conhecimento "sendo local é também total porque reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a exemplaridade". As teorias e os conceitos desenvolvidos localmente podem emigrar para outros lugares cognitivos, podendo ser utilizados fora do seu contexto de origem. Por esta via o conhecimento nascido localmente de experiências particulares, amplia-se e transforma-se num pensamento total preenchido pelas experiências locais.

Para Warschauer (1993) "pessoa e natureza, sujeito e objecto, integram-se numa mesma totalidade. São cúmplices, parceiros. Conhecer, então seria conhecer-se na parceria". Daqui advém a ideia expressa por Santos de que "todo conhecimento é auto-conhecimento" (1988, 27).

Para Bogdan e Biklen (1994, 89) o *estudo de caso* consiste "na observação detalhada de um fenómeno ocorrido ou a ocorrer num determinado contexto". Assim, o *estudo de caso* adequa-se, segundo Ludke e André (1986, 17), ao estudo de "algo singular que tenha valor em si mesmo", apontando como características fundamentais (1986, 18-20):

- o facto de serem estudos que "visam a descoberta", isto é, não desprezando os pressupostos teóricos, implicam também uma atenção a possíveis elementos importantes não previstos;
- a ênfase colocada na "interpretação em contexto", ou seja, a importância para a compreensão, do estudo dos fenómenos no meio onde ocorrem;
- a procura em "retratar a realidade de forma completa e profunda", valorizando a multiplicidade de dimensões e de inter-relações que determinam o fenómeno em estudo;
- o recurso a uma "variedade de fontes de informação" que permitem aceder a uma multiplicidade de dados;
- o facto de revelarem "experiências de outrem e permitirem generalizações naturalistas", embora com grandes limitações, contudo poderá ser possível, segundo Lima (1998, 24), a generalização naturalista "na medida em que se

confira ao leitor a capacidade de ajuizar até que ponto o estudo realizado é semelhante, ou não, pode ser aplicado, ou não, a outros casos que são do seu conhecimento”.

- a procura em “representar os diferentes pontos de vista sobre um caso concreto”, permitindo assim outras interpretações e até outras hipóteses de trabalho e,
- a utilização de uma linguagem mais acessível, menos formal e mais narrativa, utilizando citações, exemplos e descrições.

Outra característica do conhecimento, descrita por Santos (1988) e que Warschauer (1993) realça, é o facto do conhecimento ser constituído com a implicação do sujeito na experiência do conhecer, contrapondo-se radicalmente à ideia de neutralidade da ciência e do investigador.

Os *estudos de caso* visam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes na situação de estudo, focalizando-a como um todo. São estudos que procuram compreender as estratégias dos actores individuais e colectivos no contexto em que se situam. O contexto será "um sistema de acção colectiva em que os actores têm capacidade de definir e redefinir as «regras do jogo colectivo» de onde resultam factores de contingência marcados pela imprevisibilidade" (Canário, Rolo, Alves, 1997, 110).

O Sistema de Educação Básica de Adultos é uma construção social em que os actores que aí intervêm não são exclusivamente determinados por ele, mas agem sobre ele determinando-o. Trata-se de uma totalidade complexa e, portanto, não redutível à soma das partes; como tal não pode ser objecto de uma visão parcelar e analítica.

A nossa opção baseia-se no pressuposto de que a realidade social não é única nem objectiva, mas antes constituída por múltiplas realidades que se interligam e se inter cruzam formando uma totalidade. Assim, pretendemos desenvolver uma compreensão holística dos fenómenos em estudo, devidamente contextualizados, em que o conhecimento não pode ser pensado como um somatório das partes (uma das ideias fundamentais da ciência moderna). Porém, não pretendemos estabelecer uma dicotomia entre paradigmas (qualitativo e quantitativo), mas antes encontrar as

complementaridades entre eles, tal como Pardal e Correia (1995, 23) afirmam, o *estudo de caso* é flexível no recurso a técnicas, permitindo a recolha de informações diversificadas com o objectivo de possibilitar o seu conhecimento e caracterização.

Por outro lado, influenciou a nossa opção o facto de sermos um “investigador isolado”, o que, segundo Bell, citada por Santos (2002, 149), constitui um factor que torna o *estudo de caso* particularmente indicado “dado que proporciona uma oportunidade de estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Pretendemos, enquanto investigador, assumir, por um lado, a nossa implicação na situação de estudo, dado que concordamos com Barbier (1985, 107) que, a propósito da implicação do investigador, afirma “quer queira, ou não, o investigador está implicado ao nível psico-afectivo, histórico-existencial e estrutural-profissional e a sua investigação começa pelo reconhecimento dessa implicação”; e, por outro, manter a distanciação necessária por forma a evitar alguns riscos de enviezamento da investigação. Tal como afirmam Bogdan e Biklen, citados por Canário, Rolo, Alves, (1997, 110), o investigador está “simultaneamente dentro e fora do mundo dos sujeitos”. Dentro, porque cria elos de ligação com os sujeitos passando a ter relações cada vez menos formais com os mesmos; fora, porque recolhendo e registando informações tenta compreender, através dos sujeitos, mantendo-se distanciado face à realidade em estudo.

Assim, assumimos uma postura flexível e aberta que nos permitiu desenvolver a capacidade de reconhecer e valorizar o carácter único de cada situação, reconstruindo o processo sempre que se nos afigurou necessário, tendo presentes as subjectividades individuais (quer do investigador, quer dos investigados), e as construções de significados próprias àquele grupo específico.

A capacidade de comunicação foi outra característica importante para nós na medida em que nos permitiu estabelecer empatias geradoras de maior abertura por parte da população em estudo.

1.2 – Quadro das hipóteses

Atendendo às leituras realizadas que deram corpo ao nosso enquadramento teórico, bem como aos objectivos a que nos propusemos nesta investigação, e que sinteticamente lembramos: 1- analisar a perspectiva de Educação de Adultos que tem estado presente ao longo da evolução deste subsistema de Educação, 2- perceber a dimensão da actuação da Educação de Adultos, num contexto específico, e a adequação das ofertas de formação às necessidades evidenciadas pelas populações aos seus níveis de apetência, 3- descobrir as parcerias construídas em torno da Educação de Adultos, nomeadamente com o poder local, 4- perspectivar a articulação da actuação destes parceiros com as eventuais potencialidades de Desenvolvimento Local, 5- perceber o tipo de mudanças operadas, quer relativamente aos percursos individuais, quer em relação aos percursos colectivos das populações, 6- dar visibilidade às actuações realizadas na Educação Básica de Adultos, num Concelho deste país, e que, certamente, contribuirão para a alteração das condições de vida dos intervenientes no processo; levantámos algumas hipóteses de trabalho, com o intuito de facilitar e delimitar o nosso percurso investigativo, as quais nortearão o nosso estudo empírico, sem contudo impedir que se possa dar atenção a qualquer dado imprevisto que se possa apresentar como significativo.

Hipótese 1 – Quanto maior for a reflexão dos envolvidos em torno do conceito de Educação de Adultos, maior é a adequação das práticas pedagógicas às necessidades e anseios dos formandos.

Hipótese 2 – As ofertas de formação de adultos articulam-se com os contextos onde se desenvolvem.

Hipótese 3 – A Educação Básica de Adultos em conjunto com os parceiros locais interferem no desenvolvimento local das populações.

Hipótese 4 – Quanto maior for o envolvimento dos parceiros locais, maior é a probabilidade da Educação Básica de Adultos contribuir para o Desenvolvimento local das comunidades.

Hipótese 5 – As motivações e a satisfação das expectativas dos formandos condicionam os percursos formativos dos indivíduos.

Para satisfazer os objectivos a que nos propusemos, optámos por realizar o estudo num Concelho da região Centro. A opção por este concelho específico deveu-se, essencialmente, ao facto de conhecermos e termos algum contacto pessoal com a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar do referido concelho, o que, em nosso entender, constituiu um aspecto facilitador da nossa integração no contexto de investigação, bem como do estabelecer o primeiro contacto com alguns informadores privilegiados.

1.3 – Técnicas de recolha de dados: Entrevistas (Anexos 1,2,3,4) e Inquéritos por questionário (Anexo 5)

Quanto às *técnicas de investigação*, elas são variadas e consistem nos processos operativos que permitem a recolha dos dados e o tratamento da informação, não se confundindo com o *método*. Técnicas e método apresentam-se, segundo Mesquita Lima, citado por Santos (2002, 144), como “dois momentos concomitantes da organização metodológica”, referindo-se às técnicas aos processos práticos e o método às unidades teóricas.

Foi nosso objectivo ter acesso uma variedade de informações, recolhidas em momentos diferentes, em situações variadas e através de diversos informantes. Desta forma, pretendeu-se poder cruzar informações, descobrir novos dados e afastar suposições ou teorias implícitas do investigador.

Assim recorreremos fundamentalmente a duas técnicas de recolha de dados: a entrevista a informadores, considerados por nós, privilegiados e o inquérito por

questionário, aplicado aos formandos envolvidos (entre Dezembro de 2003 e Março de 2004), em acções de Educação Básica de Adultos no referido concelho.

Optámos pela entrevista semi-estruturada devido ao facto de, através dela, ser possível aos entrevistados responderem exaustivamente às questões (abertas) colocadas, usando os seus próprios quadros de referência. Contudo, esta técnica requer alguns cuidados importantes a ter, segundo Matos em *Entrevista e Técnicas* (documento policopiado). Assim, em relação à forma, uma entrevista semi-estruturada implica que as questões sejam abertas de forma a possibilitar que o seu desenvolvimento fique à disposição do entrevistado; quanto ao contexto onde decorre a entrevista, este reveste uma grande importância porque o contexto não é indiferente ao entrevistador e muito menos ao entrevistado, pelo que o contexto não deverá gerar quaisquer constrangimentos ao entrevistado; o contacto com o entrevistado é também fundamental, ele deverá servir para explicitar claramente o objectivo da entrevista, definir a forma de registo, garantir anonimato e estabelecer um clima propício a que o entrevistado se sinta à vontade para expressar as suas opiniões sinceras.

No decorrer da entrevista, o entrevistador tem também um papel fundamental, sendo necessário que saiba dosear a sua intervenção por forma a não influenciar as respostas e por forma a não deixar *morrer* a conversa.

Realizámos, também, uma recolha de informação junto dos formandos de forma a perceber as motivações daqueles, as suas expectativas e as suas opiniões relativamente ao subsistema educativo em que estão implicados. Esta recolha fez-se através de um inquérito por questionário. Neste, tivemos a preocupação de deixar explícitos os nossos objectivos de estudo, bem como garantir o anonimato dos respondentes. Nele, foram contidas questões fechadas e uma aberta que nos permitiram, por um lado, identificar os perfis de quem responde e, por outro, recolher dados sobre as temáticas que nos interessavam. Essas questões apresentaram-se da forma mais neutra possível, evitando induzir qualquer tipo de resposta; utilizando uma linguagem acessível, dado que se trata de um público, à partida, portador de habilitações académicas baixas. Tivemos ainda o cuidado de levantar mais que uma questão sobre a mesma temática para podermos aferir a coerência das respostas.

Na nossa opinião, estas duas técnicas complementaram-se e possibilitaram-nos obter as opiniões gerais dos envolvidos neste subsistema e, em simultâneo, aprofundar, junto dos informadores privilegiados, as várias questões que constituíram a nossa preocupação, bem como completar algumas informações ou adicionar alguma outra que não nos tenha surgido numa fase mais inicial do nosso percurso. Foi possível ainda, perceber a perspectiva e a coerência de quem frequenta e de quem propõe as acções a realizar pela Educação Básica de Adultos neste concelho bem como as dinâmicas que subjazem a todo este processo.

1.4 – Caracterização dos inquiridos

Realizámos entrevistas semi-estruturadas a informadores privilegiados: a Coordenadora Concelhia, Professora de 1º ciclo do Quadro de Nomeação Definitiva, com 27 anos de serviço, 17 dos quais, como professora destacada na Educação Básica de Adultos, estando, há 15 anos, a assumir as funções de Coordenadora Concelhia; a equipa pedagógica (entrevista conjunta a cinco docentes e a duas formadoras de cursos socioprofissionais). Dos docentes entrevistados, três estavam este ano pela primeira vez na Educação Básica de Adultos e dois possuíam já uma experiência de três anos neste subsistema. As formadoras dos cursos socioprofissionais eram, neste caso, duas professoras de 1º ciclo aposentadas, formadoras há já 7 anos, e que na sua carreira tinham tido várias experiências a trabalhar com adultos. Entrevistámos, também, um representante do órgão de poder autárquico, interlocutor habitual da Coordenadora Concelhia.

A nossa última entrevista, foi uma entrevista conjunta e realizou-se, com duas ex-formandas, (utilizando também a entrevista semi-estruturada), que, tendo sido formandas de cursos propostos no concelho há 5 anos, encontram-se, neste momento, a trabalhar autonomamente e a vender os seus trabalhos, surgindo, com frequência, encomendas e satisfazendo estas duas mulheres quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista financeiro. O nosso principal objectivo ao realizarmos esta entrevista foi o de aferirmos de que forma a Educação Básica de Adultos modificou (ou não) os

próprios percursos de vida ou lhes permitiu ter alterações de comportamentos ou atitudes nos seus quotidianos. Neste caso, preferimos a entrevista ao inquérito por questionário por não termos tido acesso facilitado a um grande número de indivíduos que tenham já sido formandos e que entretanto já não se encontrem ligados à Educação Básica de Adultos.

Relativamente à população junto da qual se passou o inquérito por questionário, esta coincide com a totalidade de formandos envolvidos em acções (1º ciclo, 2º ciclo e cursos socioprofissionais) propostas pela Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar do concelho onde se desenvolveu o nosso estudo. Apenas salientamos que, nesta população, não se incluem formandos que frequentaram, noutras alturas, outros cursos socioprofissionais, os quais têm uma duração média de apenas três meses e que, na altura em que aplicámos o inquérito (entre Dezembro de 2003 e Março de 2004), já tinham concluído ou ainda não tinham iniciado.

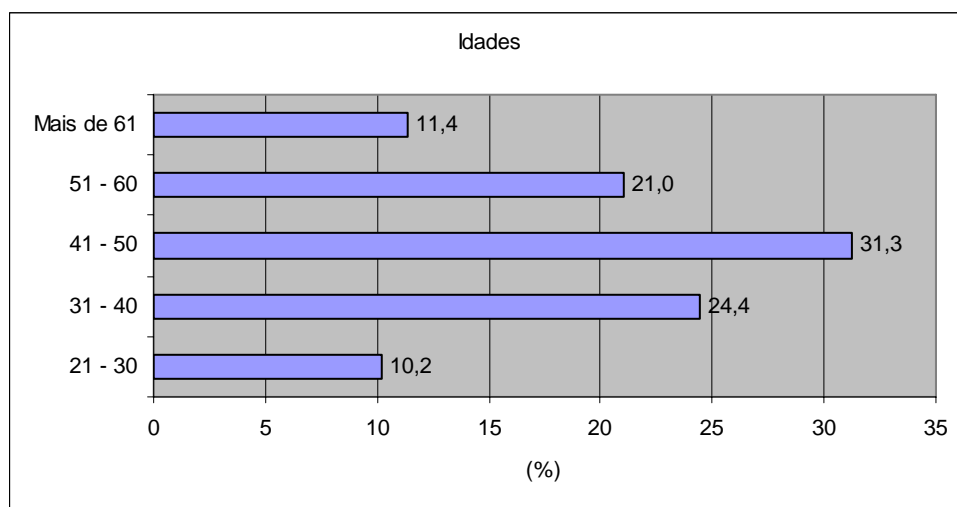
Assim, a população a quem passámos o inquérito por questionário, é constituída por 176 formandos, sendo que cerca de 80% são mulheres e 20% homens. A tabela 1 apresenta a nossa amostra.

Tabela 1: Caracterização da amostra.

	Número	Percentagem
Total	176	100
Homens	36	20,5
Mulheres	140	79,5

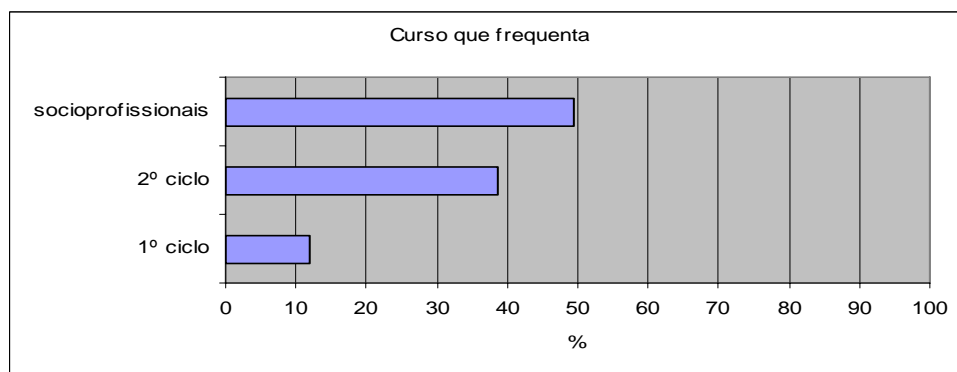
A população com quem realizámos o nosso estudo distribui-se por todas as faixas etárias, havendo uma maior incidência na faixa etária dos 41 aos 50 anos com 31,3 % do total de formandos inquiridos, conforme se apresenta no gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos formandos segundo a idade.



No que respeita à distribuição dos formandos pelos cursos propostos, verifica-se, conforme os resultados apresentados no gráfico 2, que cerca de metade frequenta cursos socioprofissionais, aproximadamente 40% dos formandos frequentam cursos de 2º ciclo e apenas pouco mais de 10% frequentam cursos de 1º ciclo.

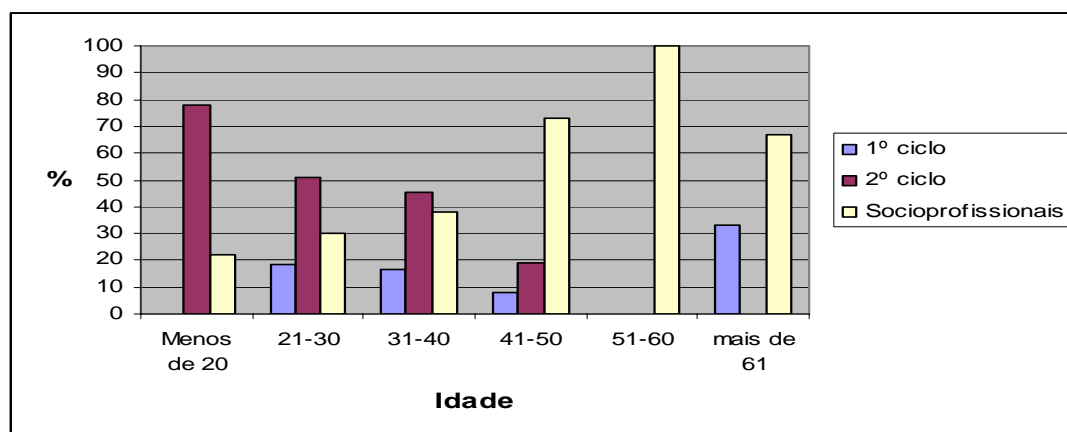
Gráfico 2: Distribuição dos inquiridos por curso que frequenta.



Parece-nos importante realçar, como fica demonstrado no gráfico 3 que é maior a percentagem de formandos mais jovens a frequentar o 1º e o 2º Ciclos, verificando-se a ausência de formandos com idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos nestes

cursos. Em contrapartida, apesar dos cursos socioprofissionais serem frequentados por uma população muito heterogénea no que respeita à idade, são as pessoas a partir dos 41 anos quem mais os procuram. De realçar ainda o facto de, entre a população com menos de 21 anos, não se registar frequência de ninguém nos cursos de 1º ciclo.

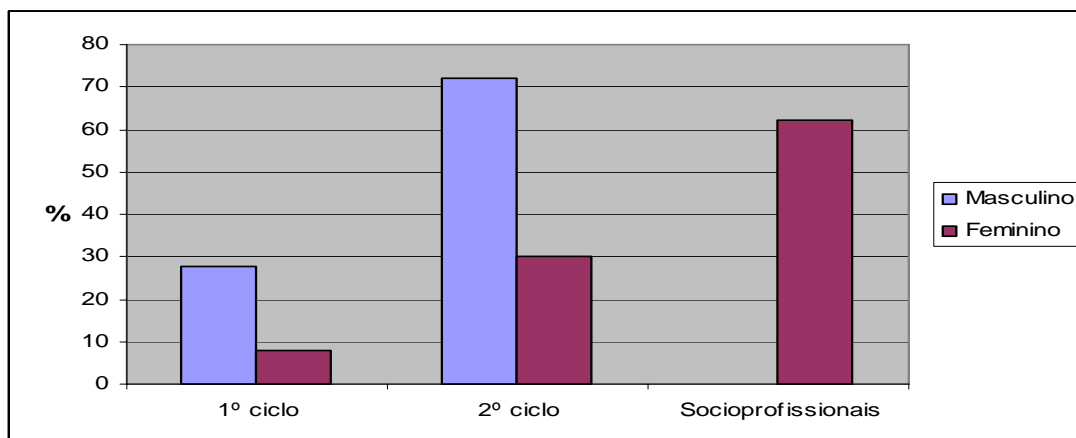
Gráfico 3 Distribuição dos inquiridos, segundo a idade, pelos cursos que frequentam.



Já no que se refere à distribuição, por sexo, nos cursos que frequentam, verifica-se que, a maior percentagem de indivíduos a frequentarem os cursos de 1º e 2º ciclos, são do sexo masculino. No entanto, em relação aos cursos socioprofissionais não se regista a presença de nenhum elemento do sexo masculino. Julgamos que este facto se poderá dever a um conjunto possível de factos que se poderão prender, por um lado, com o tipo de cursos que se propõem, voltados para actividades tradicionalmente tidas como femininas (por exemplo tapeçaria de Arraiolos, bordados à mão, culinária ou arranjos florais), por outro lado, parecem ser as mulheres aquelas que sentem mais o peso da solidão e a vontade de conviver. Poderemos considerar ainda que serão, talvez, as mulheres quem tem maior dificuldade em encontrar um emprego e maior vontade em dar início a actividades que lhes permitam colaborar no orçamento familiar, conjugando todas as suas outras actividades, nomeadamente o apoio aos filhos e a gestão doméstica. Assim, a possibilidade de realizarem uma actividade em casa poderá tornar-se aliciante. Parece também constituir um motivo acrescido, para as mulheres frequentarem os cursos socioprofissionais, a possibilidade de aprenderem a

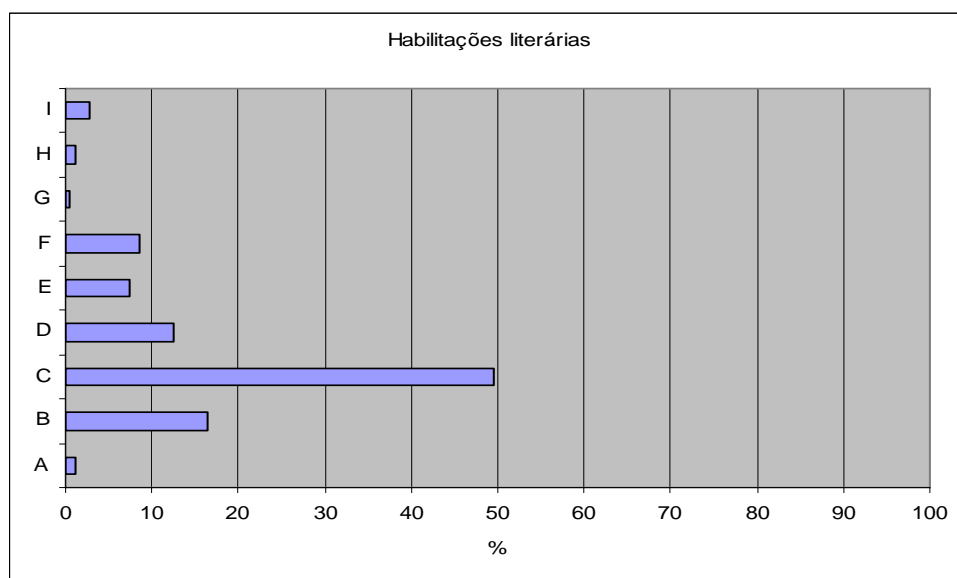
fazer o que consideram poder ser uma mais valia para os seus próprios lares. Disso mesmo dá conta o gráfico 4.

Gráfico 4: Distribuição pelos cursos que os inquiridos frequentam, segundo o sexo.



Relativamente às habilitações literárias dos inquiridos devemos referir que, maioritariamente (cerca de 50%), estes têm o 1º ciclo, havendo ainda uma percentagem (que consideramos significativa) de mais de 15% de pessoas que não possuem qualquer grau académico e, ainda, mais de 1% que é analfabeto literal. Salientamos a possibilidade de existirem formandos com habilitações superiores, dado que os cursos socioprofissionais são oferecidos à comunidade em geral, independentemente dos seus graus académicos; eles constituem ofertas no âmbito do aprender a fazer. De salientar ainda que, quando se refere outra habilitação literária, esta diz respeito a cursos de via profissionalizante. Assim, o gráfico 5 mostra a distribuição dos inquiridos segundo as suas habilitações académicas.

Gráfico 5: Distribuição dos inquiridos segundo as suas Habilitações Literárias.



Chave:

- A – Não sabe ler nem escrever
- B – Sabe ler e escrever mas sem diploma
- C – 1º Ciclo (antiga 4ª classe)
- D – 2º Ciclo (antigo 2º ano)
- E – 3º Ciclo (antigo 5º ano de liceu ou técnico)
- F – 12º Ano
- G – Bacharelato
- H – Licenciatura
- I – Outra

Pensamos ter, assim, caracterizado sucintamente a população a partir da qual se desenvolveu o nosso estudo. No ponto seguinte faremos uma breve caracterização do contexto onde o estudo empírico se desenrolou, dado que, num *estudo de caso*, esse constitui um aspecto importante a ter em conta.

Capítulo VI

Caracterização do Contexto do Caso em Estudo

“As suas gentes sentem vontade de comemorar um passado que lhes honra o presente e potencia vontades para um futuro ainda melhor”.

In Revista Portugal Local

1 - Caracterização do contexto em que se desenvolve o estudo

1.1 – Caracterização histórica e geográfica

O nosso estudo realizou-se num concelho da região centro do país. Os seus primórdios remontam aos alvares da Nacionalidade, altura em que D. Teresa, mãe de D. Afonso Henriques, concedeu Carta de Couto ao fidalgo, D. Gonçalo Eriz, aparecendo já esta localidade referenciada em documentos do séc. XII. No séc. XVII, tendo já desaparecido a descendência daquele fidalgo, a população desenvolveu sentimentos de autonomia, passando a eleger o administrador, de acordo com o Acórdão da Relação de Lisboa. A sua fundação como concelho remonta a 1835, após período de instabilidade política e como reconhecimento da participação desta população nas guerras pelo liberalismo, assumindo a totalidade das suas freguesias (oito) no ano de 1855.

A vila foi crescendo marcada pelo ritmo das suas gentes, os quais se ocupavam na lavoura, que era a sua grande fonte de rendimentos e a sua principal moeda de troca, e em vários ofícios, tendo também, ao longo dos tempos, contado com muitos clérigos e estudiosos formados pela Universidade de Coimbra.

Este concelho situa-se no termo de uma zona de transição entre o agreste interior beirão, planáltico e montanhoso e a beira-mar, de terras baixas e planas, sulcadas de espraçados cursos de água e de tranquilos esteiros e braços da Ria. É, assim um concelho com algumas zonas lagunares o que lhe confere especificidades, quer em termos de actividades desenvolvidas, quer em termos gastronómicos e culturais.

Trata-se de um concelho com 24 638 habitantes, distribuídos por cerca de 156 Km², sendo que a densidade populacional se situa nos 160 hab/km², geograficamente situado na confluência de algumas das principais vias de comunicação do país. Tem sido, aliás, ao longo dos tempos, esta uma das razões básicas da formação dos seus aglomerados populacionais e também da sua valorização. José Mattoso, citado por Pinho (2002, 7) refere este facto que se perde no tempo, afirmando “mas o eixo de todo o país, desde a época de D. Afonso Henriques, é a via de Lisboa ao Porto (...).

Põe em comunicação as duas regiões mais povoadas do país, o Entre Douro e Minho e a Estremadura. É a grande artéria por onde passam os homens e as mercadorias (...). Estabelece um vínculo entre duas regiões (...) É o eixo ordenador da economia, da civilização e da política, aquele que assegura a coordenação das suas actividades de maior amplitude”.

Nos tempos actuais é notória a expansão económica, apoiada sobretudo nas indústrias transformadoras, não só na sede do concelho, como também em quase todas as outras freguesias, nomeadamente as que se aglomeram ao correr das vias principais.

Fica assim claramente marcada a influência da situação geográfica do concelho e do posicionamento dos seus agregados populacionais na vida das populações. Orlando Ribeiro, citado por Pinho (2002, 8), afirma que “a posição é o primeiro elemento de toda a geografia: com o que permite ou dificulta, ela constitui um dado essencial tanto da configuração física como do destino humano que comanda; uma condição da Natureza e uma virtualidade que, armado de uma ferramenta de civilização adequada, o homem pode aproveitar”.

Este concelho insere-se num distrito do centro composto por 19 concelhos e 208 freguesias, com uma área total de 2911 Km². Neste distrito existem 10 cidades e cerca de 660000 habitantes, destes cerca de 330000 são população activa. A densidade populacional do distrito é de 238,4 hab/Km², sendo que a densidade média do nosso país (do continente) é de 110,3 hab/Km².

Trata-se do terceiro distrito a nível nacional em pagamento de impostos, no consumo de energia eléctrica, quer no que respeita à iluminação, quer no que respeita ao uso industrial, agrícola, tracção e electroquímica. É também o terceiro distrito a nível nacional no sector do emprego, no total de remunerações pagas, no número de estabelecimentos grossistas e no total de consultas médicas nos Centros de Saúde. No que respeita ao número de empresas, à formação bruta de capital fixo, ao Valor Acrescentado Bruto, ao número de estabelecimentos retalhistas e ainda à venda de produtos derivados do petróleo é o quarto distrito a nível nacional. Trata-se, portanto de um distrito que se posiciona nos lugares cimeiros em diferentes indicadores socio-

económicos. Na tabela 2, que a seguir se apresenta, mostram-se alguns dados geográficos genéricos do concelho e do distrito a que nos referimos.

Tabela 2: Dados geográficos gerais.

Área total do Concelho	Freguesias do Concelho	Densidade populacional do Concelho	Área total do Distrito	Freguesias do Distrito	Densidade populacional do Distrito
Km ²	Nº	Hab/ Km ²	Km ²	Nº	Hab/Km ²
155,4	8	160,4	2911	208	238,4

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

1.2 – Caracterização populacional.

Dos 24638 habitantes do concelho onde desenvolvemos o nosso estudo, 12581 são mulheres, enquanto 12057 são homens (segundo os censos de 2001), tendo-se registado um aumento populacional, relativamente aos censos de 1991, de 11,9%, correspondendo a mais 2617 habitantes.

Por outro lado, o número de edifícios aumentou, nestes 10 anos, cerca de 15%, representando uma evolução económica favorável a par com o aumento da população.

Apenas para referência, poderemos indicar que a população total do Distrito é de cerca de 660000 habitantes; destes 340000 são do sexo feminino e 320000 do sexo masculino. Estes dados encontram-se sistematizados na tabela 3.

Tabela 3: População residente.

População residente no Concelho	População residente no Concelho	População residente no Concelho	População residente no Distrito	População residente no Distrito	População residente no Distrito
Indivíduos	Homens	Mulheres	Indivíduos	Homens	Mulheres
24638	12057	12581	660000	320000	340000

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

Relativamente à idade, os habitantes do nosso concelho, distribuem-se maioritariamente, nas faixas etárias activas, isto é, entre os 25 e os 65 anos, sendo relevante o número significativo de jovens com idades inferiores aos 14 anos. O número de pessoas com mais de 65 anos era de 3728, em 2001; inferior, portanto ao número de jovens com menos de 14 anos.

Tabela 4: Distribuição da população, segundo a faixa etária.

População residente no Concelho	População residente – menos de 14 anos	População residente – 15 – 24 anos	População residente – 25 – 65 anos	População residente – mais de 65 anos
Indivíduos	Indivíduos	Indivíduos	Indivíduos	Indivíduos
24638	4162	3633	13115	3728

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

No distrito ao qual pertence este concelho, a população jovem (até aos 14 anos) representa 21,6% da população total, sendo que, a média nacional se situa nos 20,1%; e a população com mais de 65 anos ronda os 11,4% da população total do distrito, sendo a média nacional 13,2%. Poderemos assim concluir que se trata de um dos distritos menos envelhecido do país.

No que respeita aos níveis académicos da população deste concelho esta distribui-se conforme se apresenta na tabela 5. De salientar que a percentagem da população analfabeta no concelho era, em 2001 de 7,2% tendo diminuído comparativamente aos dados obtidos pelos censos de 1991, altura em que esta taxa se situava nos 9,1%.

Tabela 5: Distribuição da população, segundo os níveis académicos.

População residente - nenhum nível ensino	População residente – 1º ciclo Ens. Básico	População residente – 2º ciclo Ens. Básico	População residente – 3º ciclo Ens. Básico	População residente – Ens. Secundário	População residente – Ens. Médio	População residente – Ens. Superior
Indivíduos	Indivíduos	Indivíduos	Indivíduos	Indivíduos	Indivíduos	Indivíduos
2938	9421	4174	2710	3728	121	1645

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

1.3 – Caracterização das actividades da população

Trata-se de um município que, nos últimos anos, tem apresentado um grande desenvolvimento industrial. Apesar disso, a fertilidade dos solos permaneceu, levando a população local a não abdicar, por completo, do sector primário, mantendo uma agricultura de subsistência.

A agricultura sofreu evidentes alterações, quer no número de pessoas que ocupa, quer na percentagem maior de elementos femininos e no uso de mão-de-obra a tempo parcial, sobretudo dos homens que trabalham no sector secundário. Actualmente, este sector ocupa cerca de 20% da população activa. O minifúndio prevalece, quer na exploração agrícola quer mesmo na exploração florestal. A ocupação do solo neste subsector, sobretudo nas freguesias do interior do concelho, é dominada pelo eucalipto e pelo pinheiro que constituem uma boa fonte de rendimento.

A produção animal também sofreu variações sensíveis. Se o gado vacum tem ainda boa implantação pela produção de leite e de carne, as outras variedades tiveram diminuição muito sensível ou quase total. Em compensação a avicultura é o começo bem acentuado de um novo labor.

Ao nível do sector secundário, a primeira grande indústria surgida no concelho, no séc. XX foi a metalúrgica. A partir da década de 70 começaram a surgir, sobretudo em terrenos da periferia, novas indústrias. Mas a criação da Zona Industrial que, com

as possibilidades concedidas pelo Despacho de 23 de Novembro de 1983, veio permitir organizar em 80 hectares de terreno, a norte da vila, formando um importante tecido empresarial. Contam-se já aí uma centena de unidades devidamente estruturadas, dispondo de boas redes viárias, colectora de água e de esgotos e uma ETAR para o tratamento de efluentes.

O sector secundário ocupa hoje a maior parte da população activa (cerca de 52%), contando-se cerca de 75% na indústria transformadora e cerca de 25% na construção civil, a qual tem enchido ruas e vielas de prédios de andares e algumas moradias.

As principais indústrias são a de aços duros, as metalomecânicas e produtos metálicos, de plásticos, de alimentação, sobretudo panificação e bolaria, confecções, etc. com uma predominância para as pequenas e médias empresas.

Contudo, e seguindo as tendências nacionais, a taxa de desemprego também subiu no concelho, situando-se, em 2001, (segundo dados do Instituto Nacional de Estatística) nos 4,8% (em 1991 a taxa de desemprego era de 4,1%). Ainda assim, esta taxa é inferior à taxa média da região centro que se estabelece nos 5,8% (dados relativos a 2001).

O sector terciário tem vindo a expandir-se de forma notória ocupando um número significativo da população, que se situará próximo dos 28%. O pequeno comércio e a banca são as actividades com maior expressão.

Este concelho é constituído por oito freguesias com características muito heterogéneas, quer ao nível do desenvolvimento industrial (o que implica diferenças socio-económicas), quer ao nível cultural (costumes e tradições próprias a cada freguesia).

Destas, a sede do concelho e a freguesia mais distante desta, assentaram o seu desenvolvimento fundamentalmente no sector secundário, corporizado por uma vertente industrial de reconhecido valor e diversidade.

Relativamente às restantes freguesias que compõem o concelho, quatro delas estão ainda economicamente muito dependentes do sector primário, sendo que as

restantes duas se voltaram sobretudo para o sector terciário, primando o seu comércio pela diversidade e os serviços centrando-se no sector da banca.

Nos últimos anos este concelho tem sido alvo da procura de emprego e de habitação (menos dispendiosa) por parte de populações dos concelhos limítrofes, bem como de emigrantes vindos dos países de Leste. Salienta-se que o poder autárquico tem vindo a apoiar estes cidadãos ao nível da criação de algumas condições de inserção na comunidade. Uma dessas iniciativas passou pela criação de cursos, em parceria com a Educação Básica de Adultos, de Português 2ª Língua.

Resta-nos apenas acrescentar um dado que nos parece significativo relativamente às características da população deste concelho e que se prende com o facto de nele habitarem várias comunidades de etnia cigana (seis, mais precisamente). Destes, uma parte significativa procura a Educação Básica de Adultos para darem continuidade à sua formação académica ou dar-lhe início, motivados, muitas vezes, pelos acordos de Inserção que estabelecem com o Núcleo Executivo do Rendimento Social de Inserção.

1.4 – Caracterização das infra-estruturas.

No que respeita à educação, existem, no concelho, 20 Jardins de Infância, 29 Escolas de 1º ciclo, 1 escola de 2º ciclo, uma Escola de 2º e 3º ciclos, uma escola Básica Integrada e uma Escola Secundária e, ainda, um estabelecimento privado onde é possível realizar toda a escolaridade até à conclusão do ensino secundário.

As escolas oficiais têm desenvolvido, para além dos programas oficiais, uma acção cultural que extravasa as salas de aula, trazendo para a rua e para o Teatro local manifestações de carácter cultural com qualidade e imaginação. Cortejos medievais, cenas históricas, mostras de mercados e profissões do antigamente têm, segundo Pinho (2002, 48), “conseguido não só entusiasmar a juventude, transmitindo-lhes conhecimentos e o sentimento de uma longa unidade social, como chamam a atenção de todos para as virtualidades da escola de hoje”.

O primeiro estabelecimento de ensino secundário que existiu no concelho, iniciou a sua actividade em Outubro de 1927 e era dirigido pelo pároco da paróquia. Os professores eram todos do concelho.

O Colégio ministrou o ensino primário e secundário até ao 3º ano do Liceu, inclusive, para alunos dos dois sexos até 1936, altura em que o referido padre saiu do concelho e se fixou na Diocese do Porto.

O crescimento da escolaridade da população arrastou consigo a ânsia do conhecimento pela leitura e pela difusão da notícia escrita. Desde meados do séc. XIX os semanários publicados na capital do distrito eram lidos no concelho com manifesto interesse. Assim, surge em 1864 a primeira publicação anónima, pejada da arte de mal dizer político, local. Seguem-se várias outras publicações e a primeira tipografia. O conjunto destas publicações serão talvez, no dizer de Pinho (2002, 28) “ a mais evidente demonstração de que o aumento da escolaridade gratuita entre os dois sexos teve resultados bastante rápidos apesar dos condicionalismos educacionais da época”.

Actualmente são dois os títulos com publicação regular registados neste concelho.

O concelho possui um hospital com serviço ambulatório, S.A.P. e internamento e ainda oito unidades de saúde, uma por cada freguesia.

Existe também uma corporação de bombeiros com mais de 75 anos de existência, bem apetrechada em termos materiais e com os seus activos possuidores de formação específica.

Ao nível associativo, tem-se verificado um fortalecimento da dinâmica associativista quer no âmbito cultural, quer no âmbito desportivo. Todas as oito freguesias têm várias associações ligadas à dinamização cultural, seja de âmbito folclórico, musical, teatral, seja de moradores, de jovens, de animação sócio-comunitária... (o conjunto destas associações são parceiras privilegiadas da Educação Básica de Adultos).

No âmbito desportivo são 21 as instalações desportivas do concelho onde se promove a prática de modalidades tão diversas como o ténis, o futebol masculino e feminino, o futsal, o atletismo, a natação o badminton, o andebol e outros. A

preocupação central destas instituições é a de promover a formação de jovens e desenvolver-lhes o gosto pela prática desportiva.

O concelho possui ainda um Cine-Teatro construído nos anos 20 do séc. XX. Trata-se de um edifício que foi pólo de cultura e de divertimento com uma imponente fachada “Arte Nova”, actualmente pertença da Câmara Municipal e onde se realizam ainda algumas manifestações culturais promovidas ou apoiadas pela edilidade.

Capítulo VII

Apresentação dos resultados e sua discussão

“Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...”

Fernando Pessoa

1 – Considerações genéricas

Chegados a este ponto, pretendemos, com base nos inquéritos por questionário, bem como nas entrevistas que efectuámos, assinalar alguns resultados a que chegámos face ao que pretendíamos saber. Conscientes de que muitos serão os pontos que poderiam ser aprofundados e que certamente alguns nem aflorados terão sido, encaminharemos a nossa discussão em torno de alguns aspectos que nos pareceram importantes e capazes de responder às hipóteses de trabalho que colocámos.

Assim, as razões pelas quais as pessoas recorrem à Educação Básica de Adultos, as representações que têm sobre a mesma, a satisfação que este subsistema proporciona face às expectativas individuais e ainda a avaliação que fazem do seu percurso formativo, são aspectos que prenderão a nossa atenção ao analisarmos o resultado das opiniões manifestadas pelos formandos no inquérito por questionário.

Também nas entrevistas estes serão pontos importantes para nós, vistos, no entanto, por quem se encontra ligado à Educação Básica de Adultos, mas com funções diferentes, assim seja como formadores, como parceiros, como coordenador ou como antigo formando. Devemos salientar que em toda esta discussão, não deixaremos de ter presente a possível importância, ou não, que o retomar do percurso escolar ou o participar em cursos socioprofissionais, poderá ter tido nos percursos individuais de vida, bem como na alteração de posturas e atitudes nas comunidades de pertença.

Recordamos que, os respondentes ao questionário, num total de 176, são, na sua maioria, mulheres (cerca de 80%); cerca de metade do total de indivíduos frequentadores de ofertas no âmbito da Educação Extra-Escolar (cursos socioprofissionais), e, os restantes, formandos de 1º e 2º ciclos (estes já integrando indivíduos de sexo masculino). As idades são compreendidas entre os 16 anos e mais de 65 anos de idade, verificando-se, portanto, uma grande heterogeneidade etária nos cursos que estavam a funcionar concentrando-se, porém, entre os 31 e os 60 anos, sendo que os cursos socioprofissionais agregam a maioria das pessoas com mais de 31 anos e nos cursos de 1º e 2º ciclo as faixas etárias dominantes situam-se até aos 40 anos verificando-se a predominância de público mais jovem, que, como referimos no

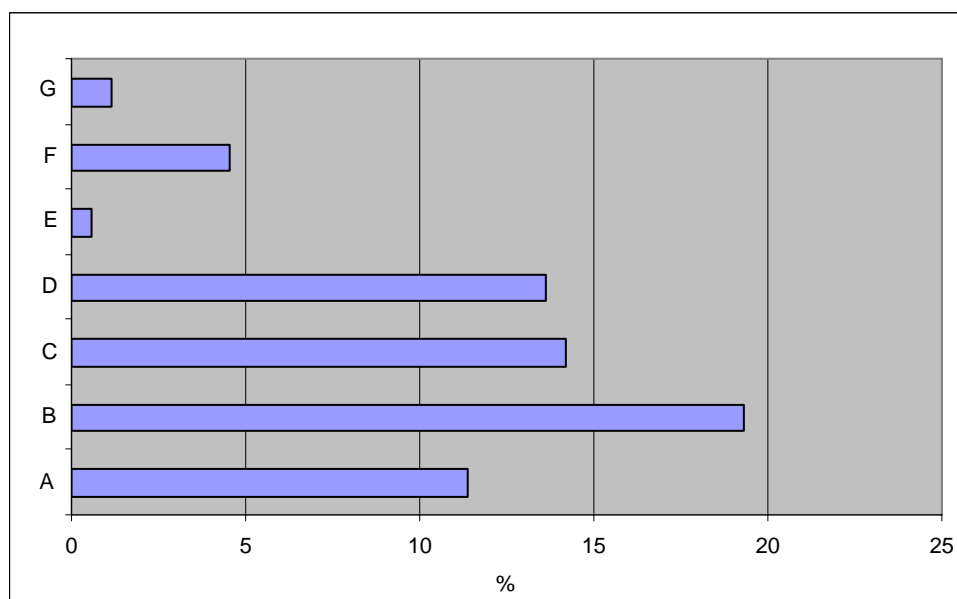
capítulo IV parece constituir um indicador relevante de há uns anos a esta parte (pelo menos desde o início da década de 90 com a procura generalizada por parte de público jovem dos cursos realizados no âmbito do PRODEP).

2 – Os inquiridos: A escola e as actividades profissionais

2.1 – Percurso escolar dos inquiridos e razões do abandono escolar precoce.

Relativamente aos percursos escolares anteriores dos inquiridos (na idade normal da escolarização), salientamos que a maioria dos formandos dos cursos socioprofissionais são detentores da escolaridade obrigatória, muitos deles possuindo níveis mais elevados de escolaridade; necessariamente em relação aos formandos dos 1º e 2º ciclos o mesmo não se verifica já que, se frequentam estes níveis de escolarização é por não os possuírem. Nestes casos, tentámos saber as razões pelas quais não tiveram oportunidade de concluírem a sua escolaridade obrigatória. Assim, apenas 35,2% dos inquiridos assumem não terem abandonado o sistema educativo precocemente. Dos restantes 64,8% dos inquiridos que afirmam tê-lo abandonado, muitos fizeram-no já depois de terem adquirido a escolaridade mínima obrigatória, mas talvez tivessem a expectativa de prosseguirem estudos e justificam esse abandono com variadas razões, começando pela necessidade e pela vontade que teriam, na altura, de trabalhar (cerca de 35% das razões de abandono), mas também por não gostarem da escola (mais de 10% dos inquiridos), ou porque a família não permitiu a continuidade da sua frequência, ou ainda porque os acessos à escola eram difíceis. Desta distribuição se dá conta no gráfico 6 que se segue:

Gráfico 6: Razões do abandono escolar.



Chave:

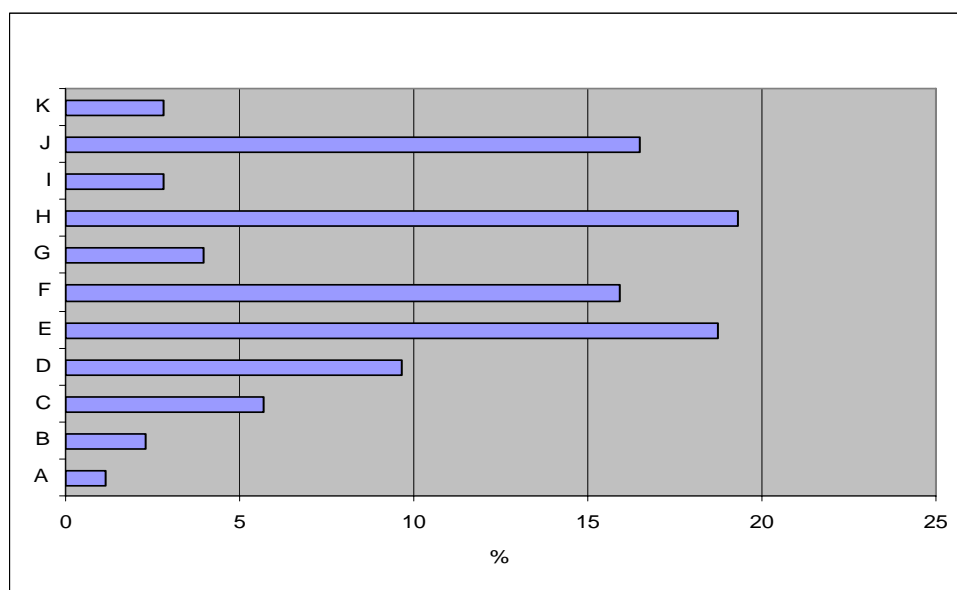
- A – Não gostava da escola
- B – Tinha necessidade de trabalhar
- C – Tinha vontade de trabalhar
- D – A sua família não o (a) deixou continuar na escola
- E – Não gostava do(a) professor(a)
- F – O acesso à escola era difícil
- G – Outro

Relativamente ao facto de nunca terem frequentado a escola apenas 5 formandos afirmam essa realidade, justificando-a através das dificuldades de acesso à escola, bem como, através das dificuldades económicas com que as suas famílias se deparavam.

2.2 – Actividades profissionais desempenhadas pelos inquiridos.

Um outro aspecto que indagámos junto dos nossos respondentes, por colocarmos a possibilidade de ser um aspecto influenciador das suas opiniões, diz respeito às profissões que os formandos desempenham neste momento. Assim verificámos uma variedade de profissões que agrupámos conforme o gráfico 7.

Gráfico 7: Distribuição dos inquiridos segundo as suas profissões.



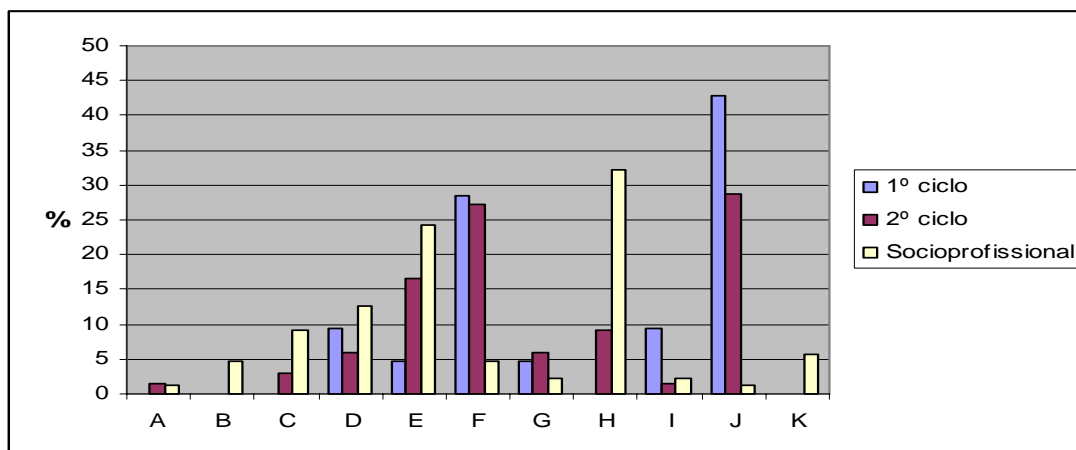
Chave:

- A – Empresário ou administrador de empresas
- B – Quadro técnico superior do sector público ou privado
- C – Quadro técnico intermédio do sector público ou privado
- D – Trabalhador por conta própria
- E – Empregado de escritório, do comércio ou serviços
- F – Operário
- G – Assalariado indiferenciado
- H – Doméstica(o)
- I – Reformada (o)
- J – Desempregada (o)
- K – Estudante

Gostaríamos de referir que a diversidade de profissões que incluímos no nosso questionário continham outras quatro profissões nas quais não se incluiu nenhum respondente, nomeadamente dirigente superior do Estado e de organismos públicos, profissional liberal, professor e agricultor ou pescador independente. Teremos também de salientar um outro aspecto que se prende com o facto de serem maioritariamente os operários e os desempregados quem frequenta os cursos de 1º e de 2º ciclos assim como os empregados de escritório, comércio e serviços (estes sobretudo frequentam o 2º ciclo), enquanto que os cursos socioprofissionais são maioritariamente frequentados por domésticas e empregadas de escritório, do comércio ou serviços, bem como

trabalhadoras por conta própria. Isso mesmo se pode constatar no gráfico 8 que apresentamos de seguida.

Gráfico 8: Distribuição dos inquiridos pelos cursos que frequentam, segundo as suas profissões



Chave:

- A – Empresário ou administrador de empresas
- B – Quadro técnico superior do sector público ou privado
- C – Quadro técnico intermédio do sector público ou privado
- D – Trabalhador por conta própria
- E – Empregado de escritório, do comércio ou serviços
- F – Operário
- G – Assalariado indiferenciado
- H – Doméstica(o)
- I – Reformada (o)
- J – Desempregada (o)
- K – Estudante

Na entrevista realizada à Coordenadora Concelhia, aborda-se esta questão e é-nos apresentada uma explicação que nos pareceu interessante: “Realmente os nossos cursos socioprofissionais são frequentados, maioritariamente, por pessoas que passam o seu dia a trabalhar em casa e que não têm tempos de ócio e, que, sobretudo, convivem muito pouco, pelo que frequentar estes cursos, surge como a possibilidade de se conviver aprendendo, em simultâneo, a fazer coisas do seu interesse e muitas vezes com utilidade futura quer na família (por exemplo quando se frequenta um curso de corte e costura ou de bordados) quer até na comunidade em que se inserem. Tivemos já mais que um caso de senhoras que faziam parte de grupos de teatro e que

vieram aos nossos cursos aprofundar conhecimentos que colocaram ao serviço desses mesmos grupos. Confesso que sentir que as ofertas que proporcionamos se tornam úteis quer para os próprios quer para os grupos mais ou menos restritos que integram, me dá uma realização e uma satisfação muito grandes. Por outro lado, a procura dos cursos de 1º e 2º ciclos é feita por pessoas que, estando integradas numa profissão, necessitam de obter o certificado para melhorarem o seu posicionamento profissional; ou então procuram-nos pessoas que, vivendo com carências e sem a escolaridade mínima obrigatória, estabelecem acordo de inserção com o núcleo de Rendimento Social de Inserção, no qual se comprometem a frequentar a Educação Básica de Adultos para melhorarem os seus níveis académicos”.

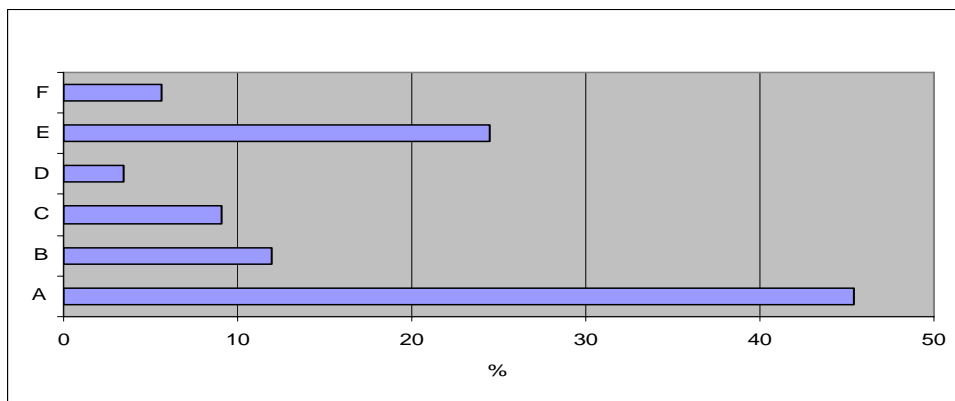
Esta parece pois, ser a razão mais forte que determina uma percentagem relativamente elevada de formandos desempregados a frequentarem o 1º e o 2º ciclos (nomeadamente este último).

3 – A formação de Adultos

3.1– Razões apresentadas para a frequência desta formação.

Neste contexto uma das questões que colocámos aos formandos inquiridos foi, precisamente, sobre as razões que os tinham levado à Educação Básica de Adultos. As respostas encontram-se sintetizadas no gráfico 9 que se segue:

Gráfico 9: Razões que levam os formandos a frequentarem cursos da Educação Básica de Adultos.



Chave:

- A – Gosto por aprender
- B – Necessidade de obter o diploma
- C – Conhecer e conviver com outras pessoas
- D – Romper com a solidão e o isolamento
- E – Querer encontrar outro rumo profissional
- F – Por obrigação

Assim, poucos (menos de 10%) são os que declaram frequentarem o curso por obrigação (assumida esta obrigação como o cumprimento do estabelecido pelo acordo de inserção). Esta posição não se apresenta concordante com o que foi referido pela equipa pedagógica dos cursos, nem pela própria Coordenadora Concelhia. Levantámos algumas hipóteses explicativas desta discrepância, mas sem contudo podermos concluir a, ou as, verdadeiras razões. Uma das possibilidades que ponderámos foi a dificuldade que algumas destas pessoas poderão ter em assumirem-se como beneficiárias do RSI; outra possibilidade prende-se com o *politicamente correcto*; outra hipótese poderá ter que ver com o facto de, na altura em que passámos os inquéritos, estas pessoas sentirem já alguma motivação para realizarem as suas aprendizagens. Enfim, como dissemos tratam-se apenas de hipóteses...

Será ainda importante referir que, na entrevista colectiva que realizámos com a equipa de formadores e lhe pedíamos que descrevessem o seu grupo de formandos, estes afirmavam que tinham “vários tipos de formandos: aqueles que necessitam obter o certificado e por conseguinte se esforçam e tentam fazer o melhor possível, aqueles

que regressaram à escola por gosto e ali permanecem com entusiasmo e curiosidade pela aprendizagem (...) e ainda aqueles que estão na escola por obrigação (os formandos a quem o RSI *impõe* a sua ida à escola) e que apenas estão de corpo presente sem vontade nem interesse achando que nada de proveitoso dali advém (...) destes, um ou outro acaba por perceber que pode ser-lhe útil e ao fim de algum tempo até se interessa e até acaba por se empenhar, mas a maioria destes formandos acaba mais ou menos como começa”.

Por outro lado, a grande maioria dos inquiridos afirma estar na Educação Básica de Adultos pelo gosto de aprender, mas uma percentagem com algum significado (cerca de 25%) tem a expectativa de que a sua frequência possa contribuir para o encontrar de um novo rumo profissional. Nas palavras da Coordenadora Concelhia esta é uma situação que por vezes realmente acontece: “Já tivemos casos de pessoas que depois de obterem o certificado de 2º ciclo mudaram de emprego ou fizeram cursos profissionais, promovidos pelo Instituto de Emprego de Formação Profissional, o que lhes abriu novas possibilidades profissionais. Por outro lado, já por várias ocasiões, formandas dos nossos cursos socioprofissionais, promoveram o seu próprio emprego aceitando encomendas e participando em feiras / exposições para promoverem os seus artigos, nomeadamente ao nível do artesanato”.

Disso mesmo nos dão conta duas antigas formandas que afirmam: “ (...) quando iniciámos o curso (...) o nosso objectivo era o de aprendermos um pouco de algo que apreciávamos e gostaríamos saber fazer (...) no entanto à medida que o curso foi decorrendo percebemos que tínhamos algum potencial, os nossos trabalhos eram valorizados pelas colegas (o que nos estimulava bastante) e o gosto foi aumentando (...) quando na exposição do final do curso vários visitantes nos propuseram a venda de alguns trabalhos, o entusiasmo cresceu e a ideia foi tomando forma (...) decidimos associarmo-nos e agora é a forma que temos de contribuir para as despesas do agregado familiar”.

Contudo, parece haver diferenças nas razões que levam as pessoas a frequentarem as acções propostas, segundo as idades dos respondentes. Assim, conforme se mostra na tabela 6, são os respondentes com idades a partir dos 31 anos,

aqueles que manifestam mais expressivamente a sua vontade de aprender, enquanto os formandos com idades até aos 40 anos assumem a sua vontade de mudarem o rumo profissional, bem como a necessidade de obterem um diploma, e consideram a Educação Básica de Adultos capaz de contribuir nesse sentido. Por outro lado, são também os mais jovens (em percentagens pequenas) os que assumem a sua ida para as acções por *imposição*. Enquanto os mais velhos apontam o convívio e o romper com a solidão como razões que os levaram a frequentar as acções em que se encontram.

Tabela 6: Razões da frequência da acção segundo a idade dos respondentes, em percentagem.

	Gosto por aprender	Necessidade de obter o diploma	Conhecer e conviver com outras pessoas	Romper com a solidão e o isolamento	Encontrar outro rumo profissional	Por obrigação
Menos de 20 anos	33,3	5,6	5,6	0,0	44,5	11,1
Dos 21 aos 30	28,0	23,2	7,0	0,0	30,2	11,6
Dos 31 aos 40	44,6	16,4	1,9	3,6	29,1	5,5
Dos 41 aos 50	64,9	2,7	18,9	0,0	13,5	0,0
Dos 51 aos 60	60,0	0,0	15,0	20,0	5,0	0,0
Mais de 61 anos	66,6	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0

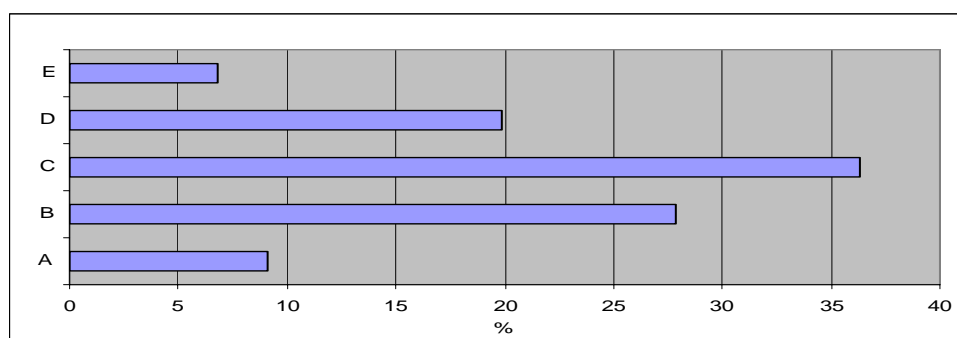
3.2 – Oferta de formação de Adultos.

Associado à captação de públicos foi do nosso interesse perceber de que forma se divulgavam as ofertas da Educação Básica de Adultos. Assim, colocámos essa questão à Coordenadora Concelhia que nos disse serem várias as formas de captar públicos: “Fazemos a divulgação das ofertas de várias formas. Colocamos avisos de

abertura em sítios públicos, seja nos cafés, seja em algumas casas comerciais, seja nas Juntas de Freguesia (aqui é possível as pessoas fazerem as suas inscrições bem como na Coordenação Concelhia ou nas associações que connosco trabalham); pedimos aos párocos das freguesias que anunciem os cursos que irão decorrer em cada freguesia; divulgamos através dos órgãos de comunicação local (rádio, jornais e publicação autárquica quinzenal); as associações que trabalham directamente nas comunidades colaboram nesta divulgação também. Temos ainda as parcerias, nomeadamente o Rendimento Social de Inserção, que nos traz um público específico para acções específicas. Actualmente já temos muita gente que vem à nossa procura saber que ofertas iremos ter ao longo do ano (...) A Educação Básica Adultos já é uma dinâmica do conhecimento generalizado da população (...) penso que a melhor divulgação é *o passa palavra...*”.

Junto dos inquiridos, questionámos, também, sobre a forma como tiveram conhecimento da existência da acção que frequentam, e verificámos (conforme se apresenta no gráfico 10) que todas as formas de divulgação apontadas pela Coordenadora Concelhia tinham constituído uma forma de conhecimento para os formandos, sendo que *o passa palavra* parece, realmente, constituir uma forma privilegiada de obter essa informação.

Gráfico 10: Formas de conhecimento das acções propostas.



Chave:

- A – Fui obrigado(a) a vir para esta acção
- B – Tive conhecimento através da comunicação social local
- C – Ouvi amigos (as) falarem dela
- D – Procurei saber que acções existiam
- E – De outra forma

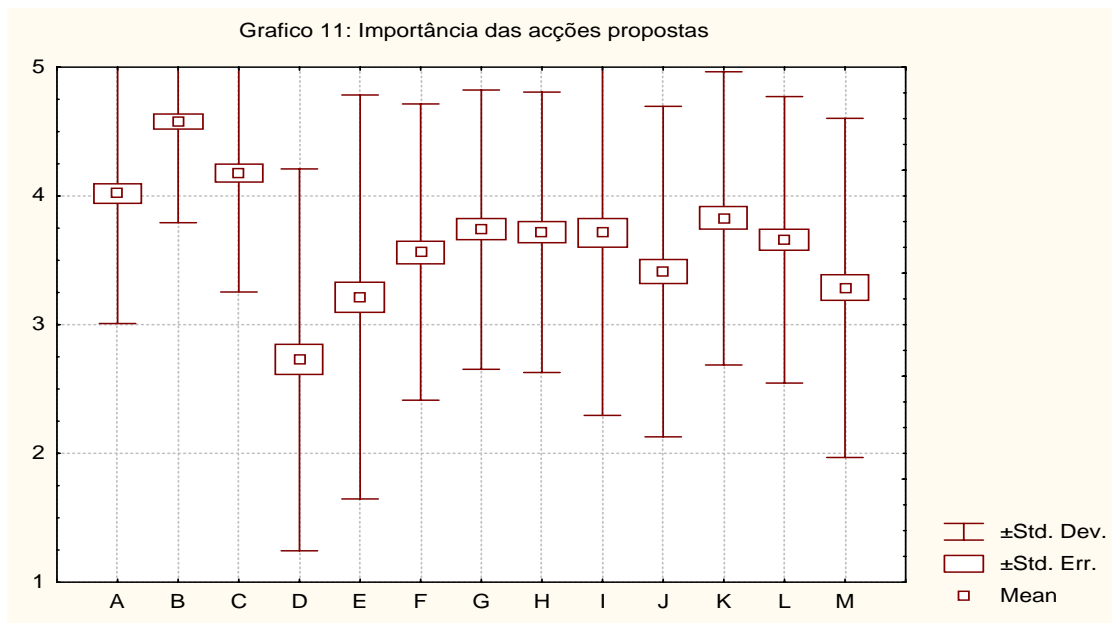
Este *passa palavra* tem por base vários aspectos realçados pelos nossos entrevistados. Assim, o representante da autarquia considera que a “Educação Básica de Adultos conquistou o seu espaço e a sua importância no concelho, tendo por isso, o poder autárquico todo o interesse em colaborar e apoiar as iniciativas promovidas e cuja concepção é realizada também connosco; nós colaboramos na concepção do projecto concelhio bem como os Sr.s Presidentes das Juntas de Freguesia. Trata-se assim de uma dinâmica que envolve todos”.

A equipa de formadores acresce a ideia de que “a divulgação dos cursos faz-se, também, entre as pessoas (...) houve pessoas que, tendo passado pelos nossos cursos, consideraram que as relações que aqui se estabeleceram foram fundamentais em determinados momentos das suas vidas, além de se terem valorizado individualmente, por isso quando falam aos seus conhecidos deste subsistema de educação, fazem-no com empolgamento”.

Por seu lado, a Coordenadora Concelhia, refere que “além da imagem que se foi criando, além das parcerias que se foram conquistando, além das relações que se foram estabelecendo, também acontece que as pessoas percebem a importância das acções da Educação Básica de Adultos e percebem a forma como estas contribuem (ou podem contribuir) para que as suas próprias posturas, a sua autoconfiança, o seu espírito crítico, a sua auto-estima e até a sua participação nas comunidades, se modifiquem para melhor”.

3.3- Apreciação da formação de Adultos.

Este foi um aspecto que tentamos confirmar junto dos inquiridos, isto é, se percebiam a importância das acções propostas e, em simultâneo, que aspectos consideram mais fundamentais. O resultado desta indagação apresenta-se no gráfico 11 e terá por referência a seguinte escala de valores: **1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 - nem muito nem pouco importante; 4- importante e 5 – muito importante.**



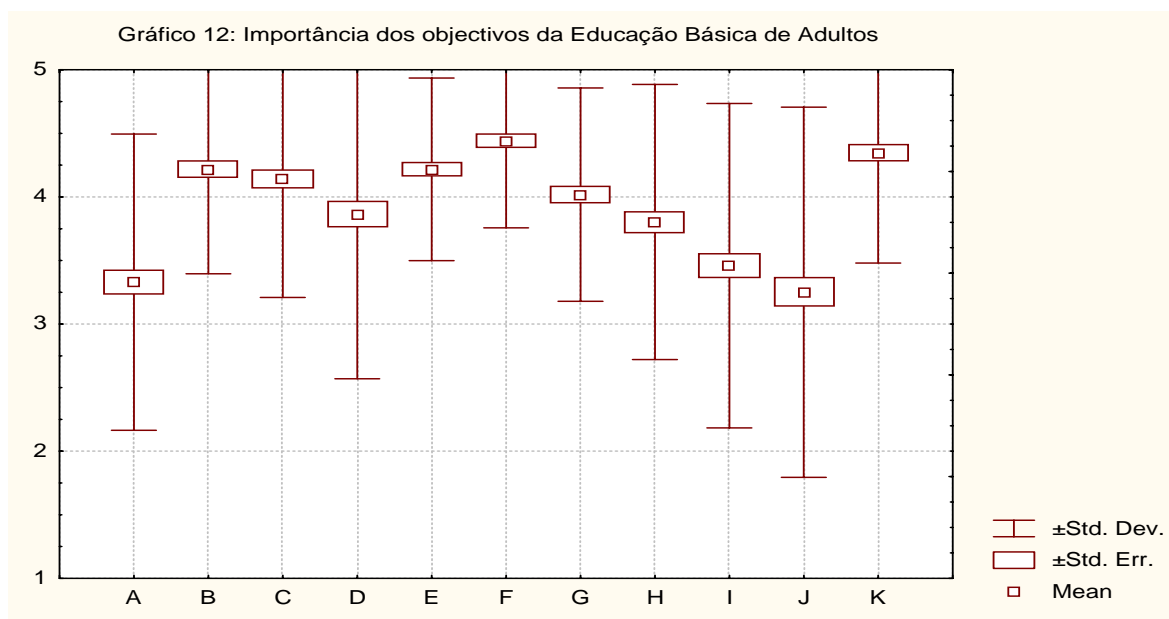
Chave:

- A – Facilitar a minha capacidade de comunicação
- B – Satisfazer a minha vontade de aprender mais
- C – Permitir-me conviver
- D – Ajudar a manter o meu posto de trabalho
- E – Possibilitar-me melhorar e/ou mudar de trabalho
- F – Ajudar-me a formar opiniões mais sólidas
- G – Ajudar a aumentar a minha autonomia
- H – Ajudar a fortalecer o meu espírito crítico
- I – Permitir-me obter um certificado ou um diploma
- J – Facilitar-me o acesso à informação
- K – Permitir sentir-me mais útil à minha família
- L – Permitir sentir-me mais útil à minha comunidade
- M – Ser mais reconhecido pelos outros por causa da formação que recebo

Assim, os inquiridos manifestam como aspectos de maior importância a satisfação da vontade de aprender, bem como o facto destas acções poderem facilitar a capacidade de comunicar e de conviver. Estes constituem os três aspectos tidos como mais importantes promovidos pelas acções da Educação Básica de Adultos. Como aspectos tidos como menos importantes salientam-se os relacionados com a manutenção ou mudança ao nível do trabalho. Parece assim, que esse não constitui um aspecto importante relativamente às acções propostas. Tendo parecido esta questão relevante para a Coordenadora Concelhia (a qual nos apresentou até exemplos de pessoas que alteraram os seus percursos de trabalho), verificámos, talvez, alguma

contradição nas opiniões, ou, talvez os formandos não tenham neste momento a percepção da importância deste aspecto, ou, talvez ainda, estes grupos concretos se encontrem satisfeitos (na sua maioria) com os seus percursos profissionais...

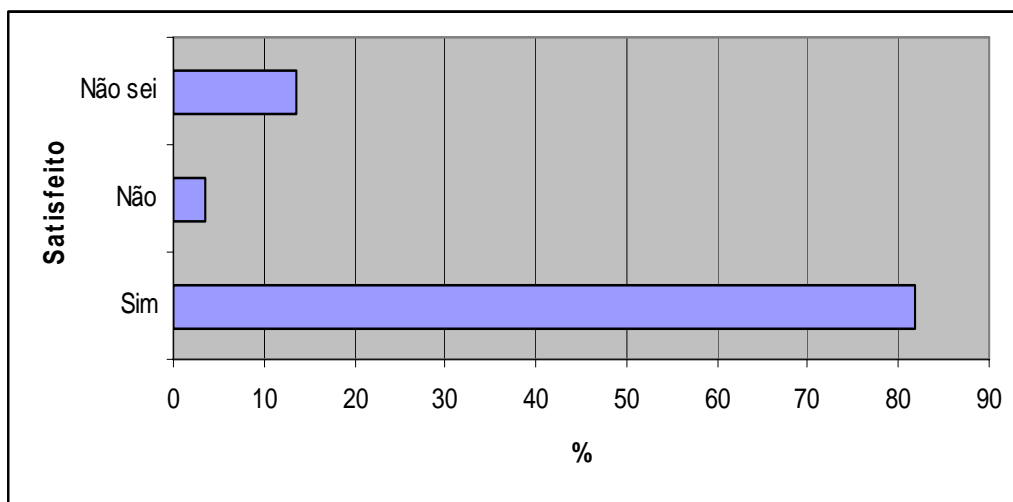
Contudo não podemos deixar de registar o facto de, para estes inquiridos, a obtenção de certificado constituir um aspecto importante, o que parece indiciar que existem objectivos considerados mais ou menos importantes na Educação Básica de Adultos. Isso mesmo é revelado no gráfico 12 que apresentamos de seguida e que tem por referência a seguinte escala de valores: **1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 - nem muito nem pouco importante; 4- importante e 5 – muito importante.**



Após a análise deste gráfico ressaltam alguns aspectos interessantes: por um lado mantêm a opinião de que o aprender a aprender constitui o objectivo principal e tido como mais importante da Educação Básica de Adultos, logo seguido de objectivos mais individuais (as relações que se estabelecem, a possibilidade de quebrar as rotinas, fazendo coisas diferentes das habituais, a perspectiva de ver melhorada a sua capacidade de comunicação e a possibilidade de encontrar formas de ajudar a desenvolver a personalidade). Por outro lado, os objectivos tidos como menos importantes, se bem que todos são considerados como importantes, surge a utilização da informática (será desinteresse, perguntamos nós) bem como a promoção da participação na vida social e política (quanto a nós esta questão terá tido uma conotação diferente da que tínhamos em mente, dado que, nos parece que esta participação política terá sido encarada como uma participação pública e activa, militante). Gostaríamos ainda de salientar que, e contrariando um pouco as tendências manifestadas no gráfico anterior; o objectivo de melhorar a possibilidade de encontrar emprego ou de melhorar os rendimentos surge percepcionado como sendo um objectivo importante.

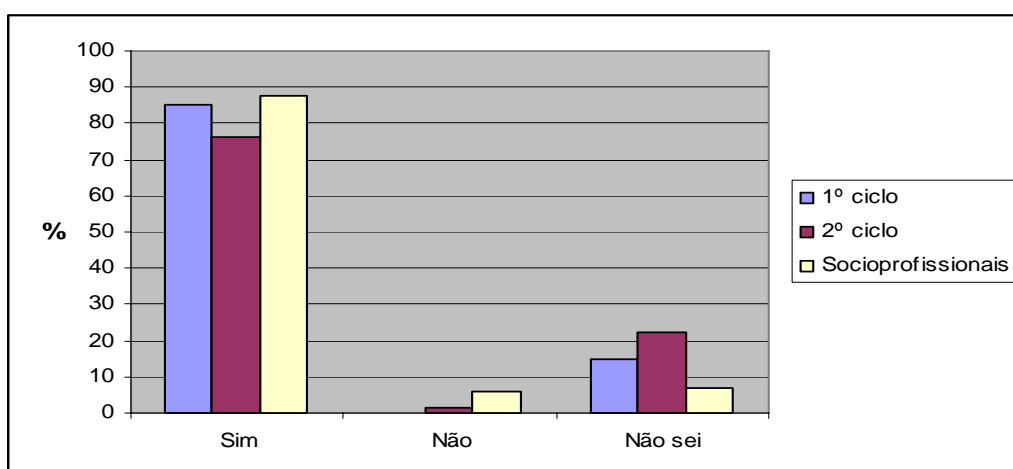
Face aos objectivos que os inquiridos consideram como sendo importantes, impunha-se perceber se os mesmos são satisfeitos pelas acções em que se encontram envolvidos. Assim, claramente a esmagadora maioria dos inquiridos assume que os mesmos são satisfeitos, havendo, no entanto, numa percentagem muito reduzida, quem se coloque na posição contrária (ponderamos se não serão parte dos mesmos que afirmam ter vindo para a acção que frequentam por terem sido obrigados) e há ainda aqueles que ainda não formularam a sua opinião. Destes resultados se dá conta no gráfico 13 que se apresenta de seguida:

Gráfico 13: Opinião sobre a satisfação dos objectivos da Educação Básica de Adultos.



Cruzando a opinião dos inquiridos quanto à satisfação que a Educação Básica de Adultos proporciona, face aos seus objectivos, com os cursos que frequentem, resulta que, numa percentagem residual a expectativa ainda se mantém em todos os cursos. Quanto à insatisfação, ela é ainda mais residual no 2º ciclo e nos cursos socioprofissionais. Estes aspectos estão patentes no gráfico 14.

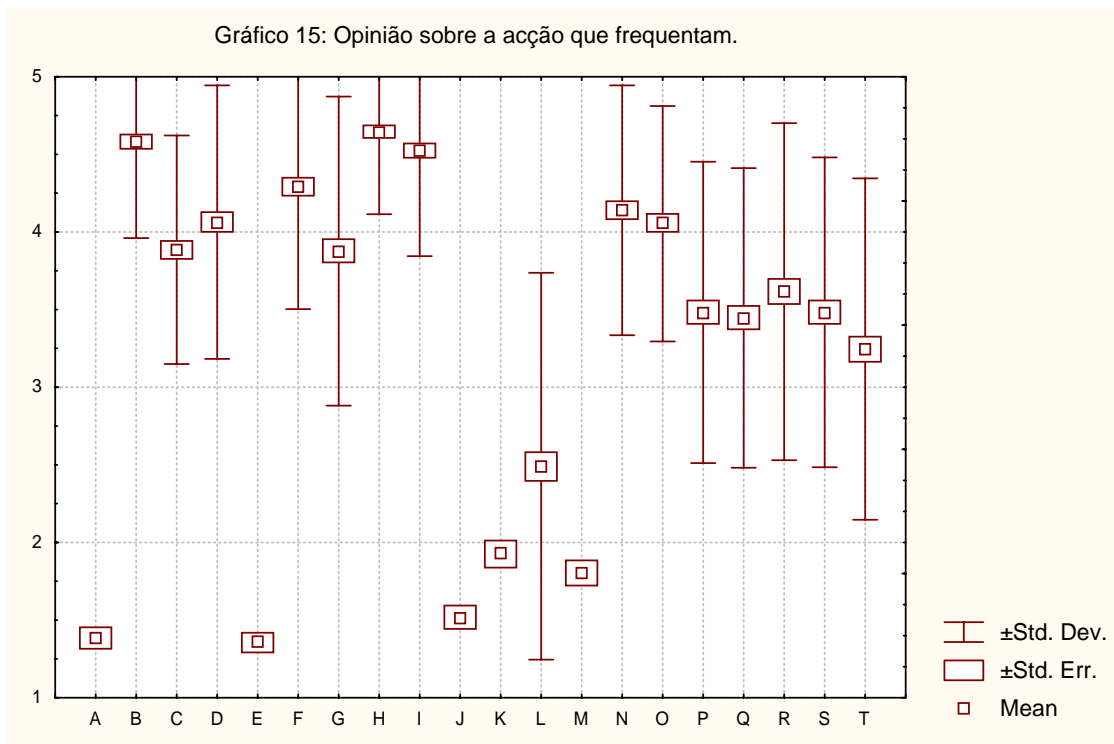
Gráfico 14: Opinião dos inquiridos sobre o seu grau de satisfação, segundo o curso que frequentam.



Assim pode verificar-se que nenhum dos frequentadores do 1º ciclo se mostra insatisfeito face à resposta que a Educação Básica de Adultos dá às suas expectativas e a satisfação é a opinião dominante em todos os tipos de cursos propostos.

3.4 – Apreciação da acção de formação em causa.

Relativamente à acção que cada sujeito está a frequentar quisemos saber como se posicionavam face a alguns aspectos que nos pareciam importantes, na perspectiva de tornar as acções mais ou menos eficazes, mais ou menos capazes de satisfazer os anseios de quem as procurava. Assim, indagámos sobre os currículos e as metodologias, sobre a relação com os formadores e com os colegas e sobre a influência na vida pessoal que as aprendizagens poderão trazer. Os dados são analisados tendo por referência a seguinte escala de valores: **1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo nem discordo; 4 – concordo e 5 – concordo totalmente.**



Chave:

- A - Não me traz nada de novo
- B - Tenho aprendido coisas novas
- C - Sinto que a minha opinião é importante
- D - Conheci outras pessoas e comunico melhor
- E - O que aprendemos não me interessa nada
- F - Os temas são do meu interesse
- G - Aprendo e ensino
- H - A relação com o formador é muito importante
- I - O formador é uma pessoa que colabora comigo
- J - O formador é autoritário
- K - Não encontro diferenças relativamente a quando andava na escola
- L - As minhas dificuldades devem-se a razões pessoais
- M - As minhas dificuldades devem-se ao pouco interesse dos assuntos
- N - As minhas aprendizagens devem-se ao meu esforço
- O - As minhas aprendizagens devem-se ao trabalho do formador
- P - Sinto que participo mais na minha comunidade
- Q - Sinto que participo melhor na minha comunidade
- R - Sinto-me mais útil à minha família
- S - Sinto-me mais útil à minha comunidade
- T - Sou mais reconhecido pelos outros por causa da formação que recebo

Dos dados apresentados, sobressai o facto dos inquiridos discordarem totalmente com a ideia de que nada de novo aprendem assim como com o facto dos temas não lhes interessar. Em contrapartida, surge o reconhecimento de que se fizeram aprendizagens novas e que os temas vão ao encontro dos seus gostos e interesses.

Esta é uma questão central na Educação Básica de Adultos, pois existindo flexibilidade na gestão do currículo e partilhando-se com os formandos as grandes decisões sobre os temas a desenvolver, necessariamente o seu envolvimento e a satisfação dos seus interesses serão uma realidade. Mas este processo envolve certamente a relação e a postura da equipa pedagógica para com os formandos que, a este propósito, reconhecem ser a relação com o formador muito importante (H) e que, nestes grupos, os formadores são pessoas colaborantes (I). Estes são, aliás, os aspectos que reúnem um maior número de opiniões positivas manifestadas pelos inquiridos.

Também é manifesta a concordância relativamente ao facto das aprendizagens se realizarem quer em função do esforço pessoal (N), quer em função da colaboração dos formadores (O).

Relativamente à participação e utilidade que os inquiridos sentem poder alargar com a sua frequência nos cursos (P, Q, R, S), eles, concordando com esse facto, não se manifestam de uma forma tão claramente positiva. O mesmo acontece relativamente ao reconhecimento que julgam que os outros têm a propósito da Educação Básica de Adultos, colocando-se numa posição, que embora revele alguma concordância com o reconhecimento, não é muito forte; salientando-se ainda a heterogeneidade de respostas face a esta questão (T).

Ainda no que respeita ao reconhecimento que a sociedade em geral tem do trabalho desenvolvido pela Educação Básica de Adultos, os informadores privilegiados que entrevistámos manifestaram a sua opinião relativamente a este aspecto. Assim, o representante do órgão autárquico afirmou que “embora em termos de instituições o reconhecimento exista e, afirmo até que, na minha opinião pessoal, trata-se de um subsistema com inúmeras potencialidades dado contemplar uma vertente considerável na educação informal que possibilita percursos próprios e integra todas as situações de vida considerando-as como situações de aprendizagem, mas reconheço que, em termos gerais, as pessoas ainda vêm o voltar à escola com algum estigma, considerando-se muitas vezes que as certificações aqui adquiridas têm um valor menor e provêm de algum facilitismo. Na minha opinião, conseguir alterar este tipo de perspectiva passa

por dar cada vez maior visibilidade ao trabalho desenvolvido, bem como pela envolvimento das comunidades”.

Os formadores entrevistados colectivamente também se manifestaram no sentido de considerarem que “ainda não se reconhece devidamente as potencialidades da Educação Básica de Adultos, não só ao nível das aprendizagens formais, mas também ao nível do contributo para que as pessoas adquiram outras capacidades para enfrentarem a vida com um outro olhar”.

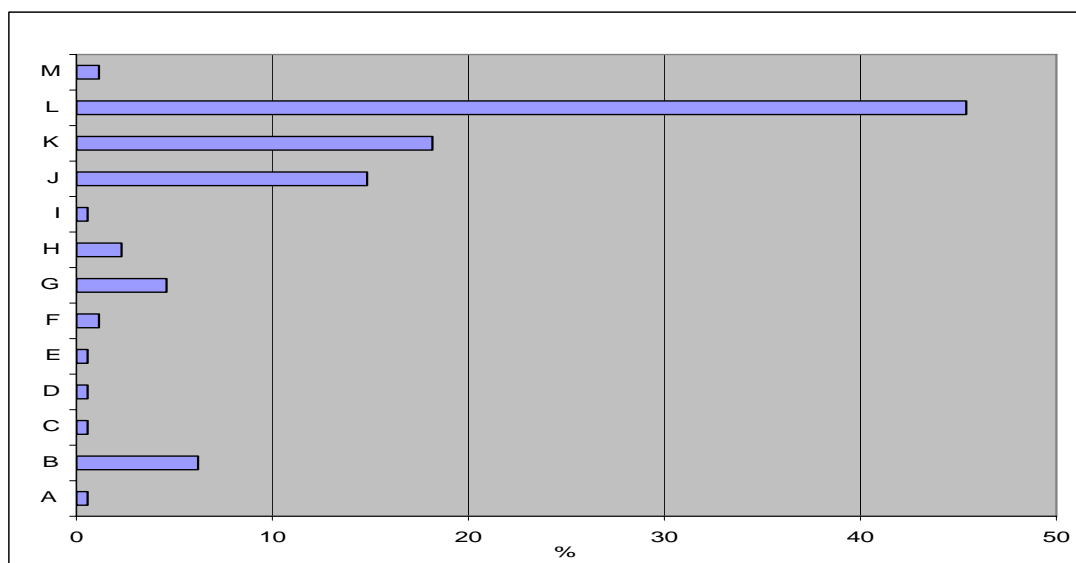
A Coordenadora Concelhia, na perspectiva de quem há 15 anos desenvolve este trabalho, apresenta-nos uma visão mais optimista afirmando que “já houve menos reconhecimento. Hoje já são as pessoas que nos procuram e que nos indicam. Há algum tempo atrás era necessário fazer um trabalho porta a porta e as pessoas apresentavam alguma relutância em frequentar as nossas acções. Reconheço que os cursos socioprofissionais tiveram uma importância fundamental na captação de públicos; foi muitas vezes a partir destes cursos que se constituíram grupos empenhadíssimos de 1º e 2º ciclos. Contudo, não podemos esquecer que, tal como no sistema educativo geral, também este subsistema conhece incrementos (ou não) conforme as vontades políticas de quem nos governa. Não posso esquecer o peso que a perspectiva escolarizante teve com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo e, na verdade essa é uma das piores formas de tratar da Educação Básica de Adultos, isto é, um adulto não pode ser tratado como uma criança, nem ter o mesmo currículo, nem ser submetido ao mesmo tipo de avaliações (...). Penso que hoje, fruto realmente de muito trabalho, de muita sensibilização, de muitas conquistas e de muitas dificuldades, podemos afirmar que o reconhecimento do trabalho já existe quer ao nível da população, quer ao nível das instituições”.

Ainda no seguimento desta reflexão, a Coordenadora Concelhia acrescentou outros dois pontos que consideramos de grande importância: “(...) Devo realçar que trabalhar só por si não basta, a isso é necessário juntar o espírito de equipa (fundamental para a realização de um trabalho válido) e a reflexão sistemática que os membros da equipa terão necessidade de desenvolver; obviamente que esta atitude implica uma avaliação constante, numa perspectiva formativa, do trabalho que se vai

fazendo. Ouvir os formandos envolvidos nas acções, isto é dar-lhes voz, para nós tem constituído um aspecto fundamental, mas também a nossa constante predisposição para integrar os imprevistos e para mudar o planificado, o que obriga a uma atenção redobrada da nossa parte e a uma postura de profissionais reflexivos”.

Foi também nosso desejo dar voz aos formandos quando lhe solicitámos a sua opinião sobre os aspectos mais negativos e mais positivos que consideram existir nas acções que frequentam. Assim, relativamente aos aspectos negativos os formandos salientaram que o pouco tempo que a formação durou constituiu o ponto mais negativo, mas também o espaço e o equipamento foram criticados pelos inquiridos. Os resultados desta opinião encontram-se expressos no gráfico 16.

Gráfico 16: Aspectos considerados mais negativos.

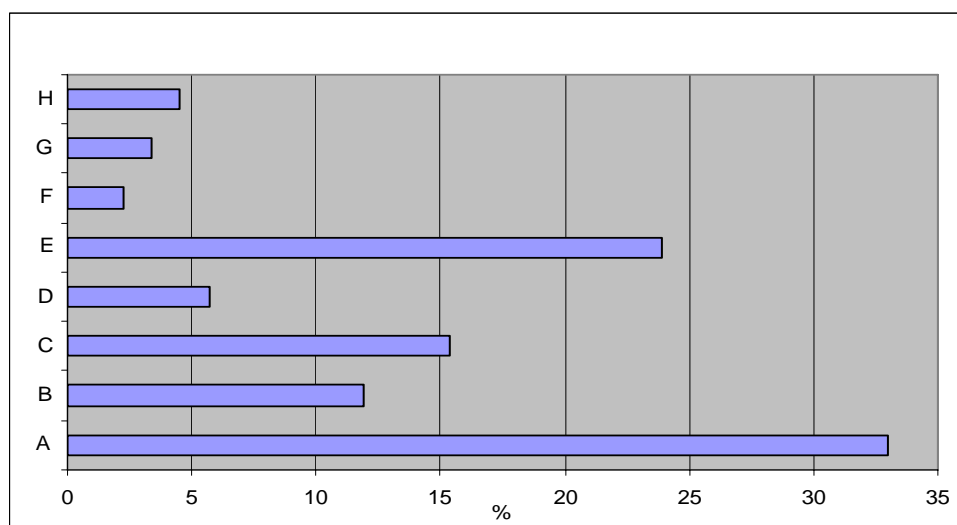


Chave:

- A - O relacionamento com o grupo / convívio
- B - O relacionamento com o formador
- C - O reflexo das aprendizagens na vida pessoal
- D - O reflexo das aprendizagens na vida profissional
- E - A possibilidade de satisfazer expectativas futuras
- F - A dinâmica da formação
- G - Os materiais pedagógicos existentes
- H - A linguagem usada na formação
- I - O interesse do(s) tema(s)
- J - A adequação do espaço
- K - A adequação do equipamento
- L - A duração da formação
- M - Outro

Foram também indicados os aspectos mais positivos das acções frequentadas. Assim, os mais realçados foram os que se prendem com as questões relacionais, bem como com a satisfação das expectativas pessoais, conforme fica expresso no gráfico 17.

Gráfico 17: Aspectos considerados mais positivos



Chave:

- A – O relacionamento com o grupo / convívio
- B – O relacionamento com o formador
- C – O reflexo das aprendizagens na vida pessoal
- D – O reflexo das aprendizagens na vida profissional
- E – A possibilidade de satisfazer expectativas futuras
- F – A dinâmica da formação
- G – A linguagem usada na formação
- H – O interesse do(s) tema(s)

3.5 – Expectativas da formação realizada.

Coloca-se, pois, a questão sobre que expectativas são essas. Assim, como principal expectativa (isto é a primeira declarada por mais inquiridos) surge a obtenção de um diploma. A segunda expectativa manifestada como sendo mais importante

prende-se com a vontade de aprender coisas novas. A manutenção do posto de trabalho ou o aumento das possibilidades de encontrarem outro rumo profissional, bem como expectativas mais de foro pessoal, isto é, a aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, a satisfação da vontade de aprender coisas novas e utilizá-las no dia-a-dia, o aumento da capacidade individual de comunicar e ainda a necessidade de romper com o isolamento surgem também como expectativas manifestadas pelos formandos.

Embora, maioritariamente referidas como terceira opção, a vontade de conhecer outras pessoas e de conviver mais, bem como, o aumento do sentimento de utilidade no interior das suas comunidades de pertença e nas próprias famílias, apresentam-se como importantes para os inquiridos.

Salienta-se que a vontade de aprender coisas novas surge como uma expectativa manifestada de forma notória como 1ª, 2ª e 3ª prioridades, reunindo, no total, 62,5% das opiniões expressas pelos inquiridos.

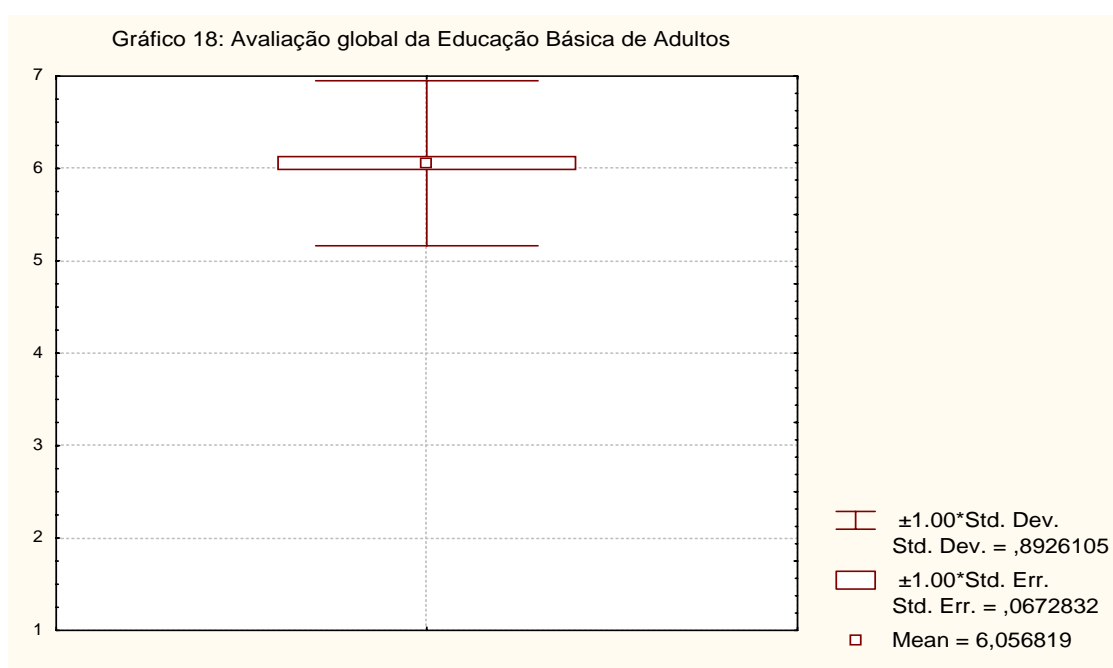
Realçamos que, a utilidade e a participação mais activa na comunidade e na vida cultural, bem como o ser reconhecido pelos outros foram expectativas manifestadas por poucos inquiridos, não se configurando como importante para estes grupos. Destes resultados se dá conta na tabela 7 que se apresenta de seguida.

Tabela 7: Expectativas face à formação, em percentagem.

Expectativas	1ª	2ª	3ª
Aprender a ler e a escreve	2,3	1,7	1,1
Obter um diploma	30,1	8,0	6,3
Romper com o isolamento em que vivo	3,4	1,7	1,1
Encontrar outro rumo profissional	12,5	14,2	6,3
Aumentar a minha capacidade de comunicar	5,7	9,7	3,4
Aprender coisas novas	24,4	23,9	14,2
Manter o meu posto de trabalho	1,1	2,8	2,3
Ser mais útil à comunidade onde vivo		1,7	1,1
Ser mais reconhecido pelos outros	0,6	1,1	2,3
Participar mais activamente na minha família	0,6	2,8	2,8
Participar mais activamente na minha comunidade	0,6	0,6	5,7
Participar mais activamente na vida cultural local	0,5	0,5	5,6
Utilizar no dia-a-dia o que aprendi	13,0	14,7	15,9
Conhecer outras pessoas e conviver mais	5,6	13,6	25,5
Outra situação			1,1

3.6 – Avaliação da formação de Adultos.

Considerando tudo o que foi manifestado pelos inquiridos, foi-lhes solicitado que fizessem uma avaliação global da Educação Básica de Adultos, considerando o **1 como muito mau e o 7 como muito bom**. Os resultados da opinião manifestada apresentam-se no gráfico 18.



Como se pode verificar, mesmo as opiniões mais negativas, não o são de uma forma acentuada e, na verdade, a esmagadora maioria dos inquiridos tem uma visão positiva da Educação Básica de Adultos (cerca de 97%) e destes cerca de 40% têm mesmo uma opinião muito positiva.

Face à avaliação que os inquiridos fizeram deste subsistema questionámo-nos sobre a forma como os formandos dos 1º e 2º ciclos viam neste momento a escola, isto é, que diferenças encontravam entre, a escola que vieram encontrar e a escola que frequentaram quando se encontravam em idade escolar, o que, em muitos casos,

correspondeu à frequência na escola durante o Estado Novo, com todas as características que referimos no nosso capítulo III.

Esta questão do inquérito foi colocada de forma aberta e, a partir das respostas, constituíram-se cinco categorias nas quais se inseriram as opiniões manifestadas: *a relação Professor / Aluno é mais aberta, os assuntos são do nosso interesse, hoje eu tenho outro interesse, nunca tinha frequentado a escola e hoje tenho necessidade.*

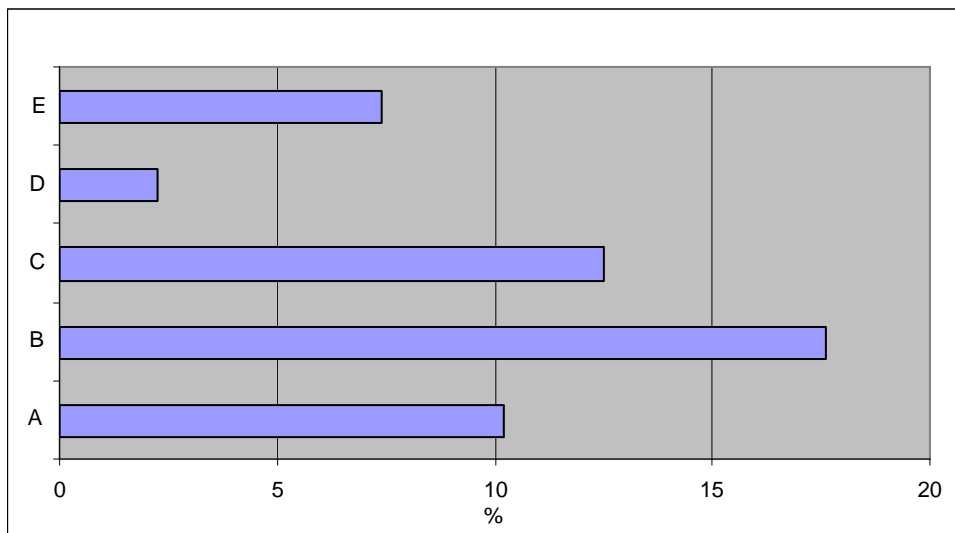
Refira-se ainda que apenas aos formandos dos 1º e 2º ciclo, (a vertente mais escolarizada da Educação Básica de Adultos), se solicitou a resposta a esta questão.

Assim, os respondentes (cerca de 20%) salientaram como principal diferença entre a escola de *antes* e a escola de *agora* o facto dos currículos conterem assuntos ligados aos interesses dos formandos e, acrescentamos nós, o peso desta opinião derivará, em alguma medida com certeza, do facto dos temas a tratar serem decididos em conjunto com os formandos, isto é, estes são elementos participativos nas decisões sobre o que, como e quando aprender.

Outro aspecto salientado pelos formandos diz respeito à sua actual forma de encarar o mundo e a vida, ou seja, julgamos que os formandos se percebem mais maduros e capazes de outros entendimentos e outras articulações com a realidade, possuem também outros saberes e outras experiências.

Ressalta ainda o facto dos formandos perceberem a relação com os formadores diferente da que tinham com o professor do ensino regular. Também esta percepção não será de estranhar pois, os próprios formandos já não são crianças, portanto o tipo de relação, até só por esse facto, teria de ser diferente. Desta discussão damos conta no gráfico 19, que apresentamos de seguida.

Gráfico 19: Diferenças apontadas entre a escola de *antes* e a escola de *agora*



Chave:

- A – A relação Professor / Aluno é mais aberta
- B – Os assuntos são do nosso interesse
- C – Hoje eu tenho outros interesses
- D – Nunca tinha frequentado a escola
- E – Hoje tenho necessidade

Gostaríamos de concluir esta análise com a opinião dos nossos entrevistados relativamente às potencialidades que a Educação Básica de Adultos poderá ter enquanto interveniente (ou não) no desenvolvimento local das populações.

No sentido de diversificarmos o registo das opiniões, colocámos a questão ao representante do órgão autárquico, à equipa de formadores e à Coordenadora Concelhia. As opiniões reuniram consenso quanto ao facto de esta ser uma possibilidade muito válida de se promover o desenvolvimento local. Assim, o representante do órgão autárquico salientou que “A Educação Básica de Adultos promove acções junto de todas as comunidades, mesmo as mais afastadas e isoladas, trabalhando sempre no envolvimento com outros parceiros, sendo, por isso, um agente dinamizador de vontades e de participação”.

A equipa de formadores referiu que, no trabalho que se faz com os grupos com que se trabalha, “o contexto local é uma presença constante, bem como a valorização do mesmo. Se as pessoas conhecerem melhor o seu meio, desenvolverem atitudes mais participativas e mais críticas, serão certamente mais capazes de participarem mais activamente nas comunidades. Esta participação trará certamente uma melhoria de qualidade de vida das pessoas e promoverá um maior desenvolvimento da comunidade”.

A Coordenadora Concelhia aborda este assunto começando por referir “esta é a questão que, em todo o trabalho que desenvolvemos, me é mais grata. A questão do desenvolvimento local está patente em cada acção que realizamos, quero dizer, se criamos uma acção de 1º ciclo e se os formandos participantes aumentarem os seus níveis escolares, não é de desenvolvimento local que falamos? Mas se promover um curso de corte e costura que, em simultâneo permita o aprender a fazer, e o convívio e a criação de laços mais fortes entre as pessoas e de redes de solidariedade, enfim... não é de desenvolvimento local que falamos? E quando contactamos, colaboramos e trabalhamos em conjunto com associações ou instituições e ajudamos a promover o espírito de equipa e conjugamos esforços para alcançar objectivos comuns, não é de desenvolvimento local que falamos? E quando trabalhamos no sentido de envolver as populações em projectos de animação comunitária, não é desenvolvimento local? Vê... o grande objectivo da Educação Básica de Adultos é realmente contribuir para o desenvolvimento das populações, um desenvolvimento que vai além do económico mas que enriquece as pessoas e, em consequência enriquece as comunidades”.

Conclusão

“De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...”

Fernando Pessoa

Desde os anos 70 têm ocorrido profundas transformações nas sociedades contemporâneas, face às quais a questão da Modernidade tem sido discutida em diferentes quadrantes e perspectivas. As sociedades e a cultura encerram novos fenómenos, havendo consenso quanto ao facto de a sociedade actual ter características que tendem a distanciarem-na da Modernidade. A discussão passa pelo questionar se estaremos já, ou não, a viver uma nova ordem; mas seja qual for a perspectiva em que nos coloquemos, a verdade é que as mudanças se processam a um ritmo alucinante e, é, em nosso entender, esse ritmo que torna as sociedades complexificadas, o que exige uma abordagem também ela mais complexa.

No relatório da UNESCO, coordenado por Delors (1996, 35), chama-se a atenção para o facto das novas tecnologias terem lançado a humanidade na era da comunicação universal, tendo-se abolido as distâncias. Este facto tem contribuído e, certamente continuará a contribuir, para moldar a sociedade do futuro e fá-la-á corresponder a um modelo totalmente distinto de qualquer outro modelo do passado.

Hoje tendo-se acesso a muita informação e conhecimento, sabe-se incomparavelmente menos, pois a complexidade do mundo é tal que, o que aprendemos é parcelar, superficial e insuficiente, limitando uma acção eficaz. Os conhecimentos adquiridos rapidamente estão ultrapassados devido, também, à incerteza que se instalou e que trouxe consigo a angústia e a insegurança.

No nosso país, contudo, a questão tem particularidades específicas, dado que não foram ainda cumpridas as promessas da Modernidade, como noutros países centrais terá acontecido. Santos (1994) defende que a sociedade portuguesa tem ainda que cumprir essas promessas, mas tal deve acontecer optando por soluções Pós-Modernas. Assim, deveríamos ser capazes de imaginar futuros possíveis, não reduzindo a “realidade” simplesmente ao que existe.

Vivemos numa sociedade, onde coexiste *a tensão entre o global e o local*, o que vai exigindo que os sujeitos se tornem, pouco a pouco, cidadãos do mundo, sem, contudo perderem as suas raízes, a sua individualidade e a sua capacidade de participação na vida das suas comunidades de base.

Parece pois, que o local e as práticas comunitárias se revestem, hoje, de um novo valor, capazes de romperem com o “individualismo neoliberal” (Correia e Caramelo, 2003) através de dinâmicas associativistas de base local e translocal, sendo, assim, possível reinventar uma cidadania de proximidade que garanta o usufruto dos direitos individuais, articulado com o reforço de redes locais de sociabilidade.

Assim, nas palavras de Reis e Mesquita (1993, 26) "as associações reflectem a dinâmica da vida das comunidades" e têm como principal objectivo o melhoramento das condições da comunidade.

Ainda de acordo com estes autores, será através das associações que as comunidades poderão actualizar os seus valores e potencialidades, "afirmando-se como poder que lhes possibilita a negociação, essencial para que o desenvolvimento, no seu interior, se processe" (Reis e Mesquita, 1993, 26).

O associativismo surge, assim, como potenciador da restituição do ânimo comunitário que a vida social quotidiana (onde domina a competição, o individualismo e a especialização) retira, dado que, cada vez mais, vai impondo a descontinuidade ao indivíduo, obrigando-o a dividir-se por múltiplas tarefas e solicitações, exigindo-lhe sucessivas readaptações, descaracterizando-o e desenraizando-o.

Parece ser consensual que o grupo adquiere hoje uma nova revitalização, podendo constituir-se como resposta aos valores individuais e proporcionando espaços de realização pessoal, de encontro e de relação pessoal e apresentando-se como uma oportunidade, excelente, de participação cívica. Não será certamente por acaso que em cada localidade, por pequena que seja, possa ser possível encontrar cidadãos que se associam, que lançam projectos e acções, que procuram resolver problemas da sua comunidade, que reivindicam, que propõem,... que participam activamente na sociedade civil.

Também pelo poder e pela renovação da importância dos grupos na sociedade actual, tem-se alargado o interesse pelo estudo do local, surgindo múltiplas justificações para acentuar a sua importância e oportunidade. As próprias políticas nacionais e europeias têm acentuado a crescente centralidade da dimensão local, encarando-a como capaz de proporcionar respostas para problemas sociais e

económicos. Interesse esse, que se deve, por um lado, ao crescendo dos problemas sociais, e, pelo outro, à aparente incapacidade dos poderes públicos centrais para encontrarem formas de os solucionarem.

Nas três últimas décadas as atenções voltaram-se para o local, quer em termos económicos, colocando a tónica nos sistemas produtivos locais e no papel dos municípios na dinamização do tecido produtivo local; quer em termos sociais, através, fundamentalmente, de políticas de inserção. Ambas as vertentes, encerram uma lógica territorial que constitui a base do trabalho social e, nesta, a dimensão socioeducativa assume protagonismo em termos de participação e de cidadania.

Na sequência desta reflexão, a questão do desenvolvimento impõe-se dado que todas as populações aspiram à melhoria das suas formas de viver o quotidiano, mas este tem vindo a ser encarado de formas diversas. Assim, o conceito de desenvolvimento, foi associado, até há muito pouco tempo, apenas a crescimento económico (perspectiva ainda dominante), tendo vindo a alargar o seu "campo semântico por forma a integrar novas dimensões (...) com especial relevo para os aspectos qualitativos das mudanças, os elementos humanos, as acções dos grupos e das comunidades" (Lima, citado por Ferreira, 1999, 213).

Passou-se então a considerar que desenvolvimento pressupunha um processo de mudança global focalizado não só na economia, mas também no comportamento das pessoas, nas relações sociais, nos valores e nas instituições. Essa mudança, necessariamente orientada para a melhoria das condições de vida das pessoas, deveria visar o aumento do nível de satisfação das necessidades e aspirações de uma população, em termos económicos, sociais, culturais e ambientais, centrando-se na valorização da dimensão humana, através de dispositivos integrados e participativos. Este processo implica, necessariamente, uma mobilização geral de recursos humanos, financeiros e materiais e pressupõe uma participação de todos.

Uma abordagem, que se tem vindo a afirmar, quer como teoria, quer como prática, é a de Desenvolvimento Local que defende uma actuação focalizada nos contextos, nos actores, na acção e nas iniciativas locais, encarando o desenvolvimento como um processo, uma dinâmica, que permite, segundo Melo (2000 b), inserir,

descompartimentar, criar dinâmicas de abertura e progresso (o que poderá reforçar as tendências de globalização e de uniformização), mas permite também, resistir à massificação afirmando as especificidades e as diferenças, criando soluções originais e únicas (o que poderá reforçar o pluralismo), constituindo-se, ele próprio, como um processo educativo.

Pensar em Desenvolvimento Local implica a sua contextualização, o que realça a necessidade de respeitar as características culturais específicas das populações, bem como a necessidade dessas mesmas populações participarem na concepção da sua própria estratégia de desenvolvimento. Só assim, será possível alcançar um objectivo que nos parece fundamental: a síntese entre os aspectos técnico-económico e o sociocultural (padrão pelo qual se pautarão as políticas concretas). Torna-se, portanto, indispensável para o planeamento do desenvolvimento ao nível local, um trabalho de pesquisa prévio, profundo, complexo e amplamente participado.

O Desenvolvimento Local implica (re) transformações sociais, na base dos recursos endógenos existentes (humanos, culturais, paisagísticos, entre outros), potenciando a criação de “novos locais”.

Potencia-se, assim, o surgir de uma nova política assente na diversidade, na participação, na comunicação, na reflexão e na crítica. No contexto português, com as especificidades que o caracterizam, parece ser possível a reformulação de práticas e políticas educativas, com vista à consecução de um projecto educativo crítico, auto-reflexivo e comprometido.

As intervenções que visem promover o desenvolvimento local terão de fazer uma aposta na criação de parcerias em que os órgãos autárquicos, as instituições e associações que intervêm na comunidade desempenhem um papel fundamental.

Ligado ao conceito de desenvolvimento local, tem estado o conceito de animação, nomeadamente no que respeita ao campo da educação e da formação. Este surge como uma alternativa a uma perspectiva escolocêntrica da educação e às concepções racionais-formais de educação e formação, e baseia-se nas ideias de militância e de compromisso cívico, apontando para relações mais horizontais.

Pensamos que é com um trabalho conjunto, mobilizando todos os recursos, que será possível impelir uma comunidade a um maior desenvolvimento, que será possível criar redes de participação e intervenção extensíveis a todos e a cada um dos elementos dessa comunidade e que será, ainda possível, encontrar traços distintivos de uma comunidade, isto é, a sua identidade.

A educação, neste contexto, permite o facilitar de um exercício alargado dos direitos de uma cidadania responsável e um reforço da vida democrática. Estes dois aspectos constituem-se fins e meios essenciais em qualquer processo de desenvolvimento global e integrado.

A Educação de Adultos surge como uma potenciadora do readquirir do sentido de pertença a uma comunidade. Cada vez mais se fundamentam as perspectivas que insistem na necessidade da Educação de Adultos se assumir como uma educação para o desenvolvimento, pelo que se justifica o privilegiar das intervenções educativas apostadas no envolvimento dos membros da comunidade e na identificação e solução dos problemas que os afectam.

A Educação de Adultos (que já foi apelidada de muitos outros nomes) surge, numa fase inicial (que se manteria por muito tempo e ainda hoje parece ser assim vista pela sociedade em geral), como uma educação de segunda oportunidade, no sentido de dar resposta às lacunas do sistema educativo regular marcado (ainda nos nossos dias) por um forte abandono escolar e uma elevada taxa de insucesso escolar) com um carácter remediativo ou de cura para um mal, uma doença. Assim, predominava uma educação marcada pelo teor escolarizante, à semelhança do ensino regular, ministrada numa idade posterior à indicada para frequentar a escola e via-se o adulto como um ser passivo a quem se inculcavam conhecimentos.

Contudo, a partir de 1976, no nosso país, a Educação Básica de Adultos beneficia de novo incremento e de uma mudança de paradigma em que o adulto deixa de ser encarado como objecto de um tipo diferente de educação, mas passa a ser visto como o sujeito da sua aprendizagem com uma perspectiva de futuro e com a possibilidade de se aproximar do ideal de ser humano realizado.

No entanto, este subsistema de educação esteve, ao longo do seu percurso, marcado por avanços e recuos, tendo-se chegado à década de 90, com o predomínio de uma concepção de Educação de Adultos sujeita à educação escolar, constituindo-se objectivamente como educação de segunda oportunidade, remediativa das dificuldades do ensino regular.

Mas é também nesta década que, nos discursos políticos a Educação de Adultos assume alguma relevância, associando-a às suas potencialidades em termos de desenvolvimento do país, bem como às suas potencialidades em termos de estabelecer parcerias e promover acções junto das populações de acordo com as suas necessidades reais.

A reflexão que se desenvolve acaba por ter alguma visibilidade no fim da década de 90, altura em que é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). No Decreto-Lei que a cria, salientam-se os custos insuportáveis da ignorância para a economia do país (mantém-se no nosso país uma taxa de analfabetismo literal de 9,5%), sobretudo numa altura de crise ao nível do emprego, da competitividade, da coesão socioeconómica interna e da cidadania activa.

Assim, face às novas exigências da sociedade de conhecimento e à necessidade de renovação permanente dos conhecimentos e competências, assume-se que o Estado tem um papel fundamental na animação da Educação de Adultos, posição que deve ser identificada com a de conciliar iniciativas do Estado com iniciativas da sociedade civil.

Ao nível local conferiu-se um grande protagonismo, propondo estruturas descentralizadas e com autonomia de tipo variado, não necessariamente coincidente em termos territoriais.

A ANEFA assume que todas as situações de vida se apresentam como situações de aprendizagem que se torna necessário certificar e validar e, encara a educação como um percurso que, ao nível individual, possibilita a realização de desejos não satisfeitos e um aumento da auto-estima pessoal e, ao nível colectivo proporciona meios para uma maior e melhor intervenção social.

Hoje, tendo sido a ANEFA extinta, o seu espírito mantém-se. Existe uma aposta na promoção de cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) que

valorizam o saber, o saber estar, o saber fazer e o aprender a aprender, bem como a auto-estima e o auto-conceito, a reflexão pessoal, o espírito crítico e participativo, tendendo-se, claramente, para uma desescolarização dos processos formativos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e com aplicabilidade às situações reais de vida que se desenvolve em contextos formais, não-formais e informais. Todas as vivências constituem situações educativas.

Assim, a Educação de Adultos surge, por um lado, como potenciadora do readquirir o sentido de pertença a uma comunidade, sentimento que tem vindo a perder-se, fruto das novas configurações demográficas e territoriais bem como do desenvolvimento abismal das comunicações, levando a uma diluição do peso das relações familiares e de vizinhança, tornando mais complexa a construção de referências e mais difícil o desenvolvimento de sentidos de pertença; e por outro, capaz de combater a falta de valores que a sociedade está a gerar.

Neste trabalho procurámos descobrir o modo como formandos, formadores e outros responsáveis se apropriaram de um determinado tempo e espaço educativo e tentámos saber como o viram, como o viveram e que significado lhe atribuíram.

Assim, foi-nos possível perceber as características holísticas, globalizadoras e interdisciplinares que neste contexto específico se tendem a desenvolver, enformadas pelo local, pelo contexto e pelos sujeitos.

Neste caso, foi-nos possível verificar a frequência, nas várias acções propostas, de um público muito heterogéneo, sendo que nos cursos de 1º e 2º ciclos, este público se caracteriza por ser mais jovem, muitas vezes proveniente do insucesso e do abandono escolar e, que chega á Educação Básica de Adultos, procurando uma segunda oportunidade, dado tratarem-se de jovens desqualificados no quadro de um processo de massificação escolar. Estes jovens são, ainda, em muitos casos, provenientes de grupos sociais desfavorecidos que apresentam dificuldades na sua transição para a vida activa, nomeadamente ao nível da tão desejada autonomia. Mesmo quando se verifica a sua entrada no mundo do trabalho, esta é precária (na maioria das vezes) e os rendimentos são insuficientes para lhes possibilitar uma vida independente.

A massificação da educação trouxe consigo alguns efeitos perversos, num momento de crescente desemprego e profundas assimetrias sociais, dos quais destacamos: a sobrequalificação académica face às exigências do sistema produtivo; a dissolução de saberes dos jovens, inseridos em empregos que, muitas vezes, não exigem a sua aplicação regular (agravando os riscos do analfabetismo funcional); o desemprego e a migração dos jovens mais qualificados ou, ainda, a incongruência entre as aspirações subjectivas e as possibilidades objectivas de realização de projectos de vida. Mas, se estes efeitos tendem a atingir a generalidade dos jovens, a situação dos que possuem menos capital escolar torna-se particularmente grave, reduzindo as possibilidades objectivas de se realizarem as suas aspirações subjectivas que, o actual contexto social, alimenta de tantas formas. A precariedade dos seus destinos profissionais e os riscos de exclusão social tornam-se mais evidentes.

Assim, parece explicar-se o desejo destes jovens em obterem um diploma, que reconhecem como essencial para se inserirem ou progredirem profissionalmente.

Por seu lado, os adultos frequentadores das mesmas acções, cujas vidas profissionais decorrem sem tantos sobressaltos, por se encontrarem inseridos profissionalmente (alguns até já aposentados), não encontram a sua principal razão para a frequência nas acções propostas pela Educação Básica de Adultos, na obtenção de um diploma, mas antes na valorização pessoal, no gosto por aprender, na satisfação de desejos antigos muitas vezes adiados.

A esta questão junta-se uma outra de importância fundamental que se prende com o reconhecimento, que, a Educação de Adultos, parece não ter, ainda, adquirido na sociedade em geral, prevalecendo a ideia do facilitismo ou a ideia de que se trata de uma educação com menor valor. Este parece, no entanto, não ser o caso do concelho do nosso estudo, onde população e instituições reconhecem o valor e as potencialidades da Educação Básica de Adultos.

De entre essas potencialidades, ressaltam as possibilidades que este subsistema de educação poderá ter na actuação junto das comunidades, promovendo o desenvolvimento local, numa abordagem que se tem traduzido em processos de aprendizagem colectiva, baseando-se numa metodologia participativa, no

envolvimento das populações, no reforço da sua autonomia e na valorização dos seus próprios recursos. A este propósito a Coordenadora Concelhia afirmava-nos, na entrevista que, com ela, realizámos que “hoje temos grupos no concelho, que iniciaram o seu percurso formativo connosco, mas que continuaram a promover as suas aprendizagens e trocas de saberes, bem como a ocupação dos seus tempos livres (que antes não o eram) de forma autónoma e auto-organizada. Para estas pessoas, o estar em conjunto tornou-se fundamental e constitui uma forma de preservar os laços criados e a identidade colectiva construída”.

Assim, reafirma-se que a ideia de comunidade surge como um elemento essencial na educação Básica de Adultos, neste concelho. Talvez seja esta a principal razão que impulsiona as dinâmicas de construção de parcerias locais, bem como a preocupação constante na adequação das propostas de acções aos interesses e necessidades expressos pelas populações.

Em toda esta dinâmica instalada no concelho em estudo, sobressai o conceito de adulto que está presente, considerando a Coordenadora Concelhia que “estes são sujeitos portadores de saberes que se têm que reconhecer, com uma experiência de vida, a partir da qual novas aprendizagens são possíveis. Não constitui interesse para nós debitar informações, os saberes que se adquirem têm que ser úteis aos sujeitos, é fundamental que eles percebam a sua aplicabilidade nos seus quotidianos. É fundamental também, que, os nossos formandos, muitas vezes pouco confiantes e com uma auto-estima baixa, sejam capazes de se desenvolverem nestes aspectos, por isso o «*dar voz*» a estes adultos, o envolvê-los nos seus percursos formativos, o possibilitar-lhes serem os próprios a definirem o quê e como aprender é essencial na Educação Básica de Adultos”.

Só assim, quanto a nós, será possível promover a Educação ao Logo da Vida, pois, tal como nos afirma ainda a Coordenadora Concelhia “uma vez que adquirem o «bichinho» por saber mais, vão desenvolvendo processos de autoformação e consolidando a formação adquirida, seja através da leitura, seja através de outros cursos nossos ou não”.

Tornam-se, assim, possíveis novas formas de ver o local, sem perder de vista o global, isto é, a aldeia global em que vivemos, tomando consciência do lugar que cada um ocupa no processo de evolução espaço-temporal da sua comunidade, conduzindo ao conhecimento dos problemas locais de ordem política, social, económica ou cultural, bem como do património, que numa comunidade simboliza a identidade e permanência da cultura local através dos tempos. Esta conscientização tornará os sujeitos mais activos e participantes, capazes de intervenções de pendor mais democrático e onde o exercício responsável da cidadania se torne uma realidade.

Em todo este processo, assume papel de destaque a reflexão constante que os vários envolvidos fazem relativamente, quer aos conceitos, quer às práticas. A avaliação do processo assume, assim, um papel central no desenvolvimento da Educação Básica de Adultos. Isto mesmo nos é referido pela Coordenadora Concelhia que afirma “semanalmente toda a equipa de formadores reúne no sentido de se avaliarem as práticas e os conceitos que as enformam. Este é um processo que nos permite perceber o que corre bem e mantê-lo, alargando os procedimentos aos outros membros da equipa; mas também nos permite reflectir no que corre menos bem e tentar mudar actuações que permitam rectificar procedimentos. Como estamos todos, as sugestões são uma realidade. Em simultâneo, este processo permite integrar os formadores mais jovens que vão sendo colocados no concelho e que trazem consigo ideias novas e actuações diferentes. É de partilha que falo”.

No entanto, reconhece-se que as políticas propostas para o subsistema de Educação de Adultos têm vindo a oscilar entre duas opções. Uma vinculada ao paradigma escolar, que concentra os seus esforços na acção supletiva promovendo a escolarização de segunda oportunidade, reproduzindo, no essencial, o modelo escolar.

Uma outra, marcada pelas correntes mais recentes do movimento internacional de Educação de Adultos, que assume uma perspectiva ampla e plurifacetada que não nega as iniciativas escolares e não escolares, mas tende a valorizar as iniciativas socioeducativas no sentido de proporcionar um "desenvolvimento endógeno, global e integrado de grupos e comunidades" (Roths, 2000, 159), assim como a afirmação das

identidades culturais locais, na sua especificidade e originalidade e a realização de uma democracia, participada, social e política.

No entanto no nosso país, onde ainda se verificam níveis educativos muito baixos e onde as taxas de analfabetismo ainda permanecem altas, o sector da Educação de Adultos é ainda marginal relativamente às políticas educativas que ainda não reconheceu as suas potencialidades no que respeita à construção de uma cidadania activa e participada, apesar dos avanços e retrocessos evidenciados neste trabalho.

É, por isso necessário colocar a Educação de Adultos no centro do debate político reconhecendo-lhe a sua relevância social e o contributo que certamente dará para o desenvolvimento das comunidades locais e do país.

Não poderemos ainda deixar de considerar o facto de que no nosso país, como em muitos outros da Europa, o envelhecimento da população e a crise do emprego traz consigo, entre outras questões, o aumento dos tempos livres e do ócio, pelo que as actividades da Educação de Adultos parece encontrarem terreno para serem ampliadas. Assim, as autoridades públicas terão de definir políticas globais capazes de responder, por um lado às necessidades reais e aos diferentes públicos e, pelo outro, ao desenvolvimento da cidadania e da capacidade interventiva dos cidadãos na esfera pública.

A Educação de Adultos tem, em nosso entender, potencialidades para desempenhar um papel de reforço da democracia, já que neste sector se tem destacado, ao longo dos tempos, a necessidade de promover a participação dos indivíduos nos seus contextos sociais e na construção da autonomia individual e colectiva.

A Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em 1997, aponta exactamente para este facto ao afirmar que a "educação de adultos «tornou-se mais que um direito; é hoje a chave para o século XXI», dado que é simultaneamente uma consequência da cidadania activa e uma condição para a plena participação na sociedade" (Educação, Integração, Cidadania do Ministério da Educação).

Referências

Referências bibliográficas

- Althusser, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- Amaro R. (1995). “Descentralização e Desenvolvimento em Portugal – Algumas Perspectivas tendo especialmente em conta a questão da Educação”. In J. Barroso e J. Pinhal (org.). *A Administração da Educação: os caminhos da descentralização. Actas do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 15-24.
- Amiguiño, A.; Canário, R.; D'Espiney, R. (1994). "Escolas e Processos de Desenvolvimento Comunitário: O exemplo das Escolas Isoladas". *Revista Aprender*, n.º 16, Maio, pp. 45 – 59.
- Archer, M. S. (1990). "Sociology for One World: Unity and Diversity International Sociology". In *International Sociology*, vol. 6, nº 2, pp. 131-147.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Barroso, J. (Org.) (1999). *A Escola entre o Local e o Global Perspectivas Para o Século XXI*. Lisboa: Educa, Fórum Português de Administração Educacional.
- Basto, E. M. e Neves, E. (1993). “Animação Comunitária: O que é? Como se faz? Quem faz?”. In Vários Autores. *Animação Comunitária*. Cadernos Pedagógico. Porto: Asa, n.º 18, pp. 6-15.

-
- Benavente, A. (1999). Entrevista à Secretária de Estado da Educação e Inovação. *Revista Saber Mais*, n.º 1 / Abril – Junho, pp. 5 – 8.
- Bogdan, R. e Biklen, K. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1994). *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cabrito, B. G. (1994). “Pensar a escola como instrumento de/ao serviço do Desenvolvimento Local”. In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Orgs.). *A Escola Um Objecto de Estudo*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 133-147.
- Canário, R. (1992). "O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local". In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 57-85.
- Canário, R.; Rolo, C. e Alves, M. (1997). *A Parceria Professores/Pais Na Construção de uma Escola do 1.º Ciclo – Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Canário, R. (1998). “Educação e Perspectivas de Desenvolvimento do <interior>”. In J. M. Pinto e A. Dornelas (Coords.). *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior*. Colóquio promovido pelo Presidente da República durante a jornada da interioridade. Lisboa: INCM, pp. 31-45.

-
- Canário, R. (2001). “Da Escolarização à Educação”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35 – 1, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 85 – 99.
- Castro, A. e Sousa, S. (2002). “O RMG como medida potenciadora do desenvolvimento social: alguns impactes”. *PRETEXTOS*, Agosto de 2002. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.
- Cohen, L. e Manion, L. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla SA.
- Conselho Nacional de Educação (1996). "A Educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida. Situação. Alternativas. Recomendações. Parecer n.º 1 / 96". In Conselho Nacional de Educação. *Pareceres e Recomendações*. Lisboa: CNE, Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, J.A. (1992). “Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a dinâmica da formatividade”. Comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Documento policopiado.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A.; Caramelo, J. (2003). “Da Mediação Local ao Local de Mediação: Figuras e Políticas”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20, pp. 167-191.
- Cortesão, L. (1982). *Escola, Sociedade Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.

Costa, A. F. (1986) “ A Pesquisa de Terreno em Sociologia”. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.

Costa, A. F. (2001). *O que é Sociologia?*. Lisboa: Quimera Editores.

Dale, R. (1995). “A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação”. *Educação Sociedade & Culturas*, 2, pp. 109-139.

De Bièvre, Gh. (1981). *As Formações para Adultos: Princípios – Inventário – Problemas*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação de Adultos/Ministério da Educação e das Universidades, colecção Pensar Educação, n.º 9.

D'Espiney, R. (1994). *Escolas Isoladas e Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

Delors, J. (Coord.), (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA. (7ª ed.).

Deleuze e Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minisota: Univ. of Minisota.

Duarte, J. R. (1981). *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Durkheim, É. (1977). *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF.

-
- Esteves, M. J. B. (1990). "As Associações no Processo de Transformação Social na Sociedade Moderna. Um estudo de Caso". In *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*. Actas do 1º Congresso Português de Sociologia, vol. II. Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa: Fragmentos, pp. 243 – 258.
- Faure, E. (1977). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 2ª ed..
- Ferreira, F. I. (1999). "O Local, o Global e a Territorialidade Educativa". In João Formosinho, *et al.. Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 89 – 133.
- Ferreira, F. I. (2003). *O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Fletcher, C. (1989). "The Meanings of Community". In G. Allen; J. Bastiani; I. Martin; K. Richards. *Community Education. An Agenda for Educational Reform*. London: Open University Press e Milton Keynes, pp. 39 - 49.
- Formosinho, J. (1999 a). *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1999 b). "De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa". In João Formosinho, *et al.. Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 25 - 69.

-
- Freire, P. (1970). *A Pedagogia dos Oprimidos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Educação de Adultos.
- Fritzel (1987). “O Conceito de Autonomia Relativa”. Texto policopiado.
- Gentili, P. (1995). “A McDonaldização da Escola”. In Marisa Vorraber Costa (Org.). *A Escola Básica na Virada do Século*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, pp. 21 – 29.
- Gentili, P. (Org.) (1996). *Pedagogia da Exclusão – Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, H. A. (1995). “A Disneyzação da Cultura Infantil”. In Tomás Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira (Orgs.). *Territórios Contestados*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 49 – 81.
- Grilo, M. (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grilo, M. (1999). *Intervenções*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Harvey, D. (1989). *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.

-
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Knaus, G. (1999). “A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI”. In J. Barroso (Org.). *A Escola entre o Local e o Global Perspectivas Para o Século XXI*. Lisboa: Educa, Fórum Português de Administração Educacional, pp. 11-22.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. C. (Coord.) (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos. Documentos Preparatórios III*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lisboa: GEP/ME.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C.; Afonso, A. J. e Estêvão, C. V. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Illich, I. (1985). *La Convivencialidad*. México: Joaquín Mortiz Planeta.
- Lück, H. (2000). “Parcerias e Trabalho voluntário em Educação”. *Revista Gestão em Rede*, n.º 24, Out. 00, pp. 13-17.
- Ludk, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Cortez.

-
- Madeira, A. I. e Ribeiro, M. (1996). "Acção Educativa e Desenvolvimento Local: Uma abordagem". *Revista Inovação*, n.º 9, pp. 299 - 304.
- Magalhães, A. (1995). "A Escola na Transição Pós-Moderna". *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, pp. 97 – 123.
- Magalhães, J. P. (1994). *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime – Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Martin, I. (1987). "Community Education: Towards a Theoretical analysis". In G. Allen, J. Bastiani, I. Martin e K. Richards. *Community Education: An Agenda for Educational Reform*. Milton Keynes. Open University Press, pp. 9 – 32.
- Martins, A. M. (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matos, M. (s/d). "Entrevista – Características e Técnicas". Documento policopiado.
- Maturana, H. R. e Varela, F. (1998). *The Tree of Knowledge: The Boological Roots of Human Understanding*. London: Shambhala Publications.
- Melo, A. (coord.); Queirós, A. M.; Silva, A. S.; Salgado, L.; Rothes, L.; Ribeiro, M. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.

-
- Melo, A. (2000 a). “Políticas e Estratégias Culturais para o Desenvolvimento Local”.
In L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos - Fórum II*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, pp. 17 - 28.
- Melo, A. (2000 b). “Em Portugal a Educação de Adultos é ainda a Gata Borralheira”.
Revista Saber Mais, n.º 4 / Janeiro - Março, pp. 8 – 11.
- Meyer, J. W.; Ramirez, F. O. e Soysal, Y. N. (1992). “World expansion of mass education. 1870 – 1980”. *Sociology of Education*, vol. 65, pp. 128 – 149.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença / Gabinete de Investigações Sociais.
- Nogueira, A. J. C. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Olson, D. R. e Torrance N. (2000). *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pacheco, N. e Terrasêca, M. (Orgs.) (2003). “De Vinhais a Outurela: «o que é esperança num começo faz-se pegada no caminho». *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 20, pp.193-267.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Partido Socialista (1995). *Programa Eleitoral do Partido Socialista*. Lisboa: P.S.

-
- Pascual, A. S. (1997). “La educación e la Transmisión de la(s) Cultura(s): Fragmentación Cultural, Cultura Nacional e Interculturalismo”. In V Conferência de Sociología de la Educación. Universitat Rovirai, pp. 227-242.
- Patrício, M. (1983). “Um Projecto de Revolução Educativa”, *Expresso*, 20 de Abril.
- Pinho, A. H. A. (2002). Albergaria-a-Velha Oito Séculos do Passado ao Futuro. Reviver – Editora, 2ª ed.
- Pinto, C. (1996). *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, J. M. (1985). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos campos. Elementos de Teoria e de Pesquisa Empírica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, J.; Matos, L. e Rothes, L. A. (Coords.) (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pires, E. L. (1987). *L.B.S.E., Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.
- PNAEBA. (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) – Relatório Síntese*. Lisboa: ME / DGEP.
- PNUD (2002). Relatório do Desenvolvimento Humano 2002.
- Portugal. Ministério da Educação (s/d). *Educação, Integração, Cidadania - Documento Orientador das políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

-
- Reis, F. e Mesquita, L. (1993). “Animação Comunitária e Associativismo”. In Vários Autores. *Animação Comunitária*. Cadernos Pedagógico. Porto: Asa, n.º 18, pp. 26-29.
- Roths, L. A. (1993). “A Centralidade da Educação de Adultos em Portugal e a Expansão dos Espaços de Intervenção dos Animadores”. In Vários Autores. *Animação Comunitária*. Cadernos Pedagógico. Porto: Asa, n.º 18, pp. 16-25.
- Roths, L. A. e Fernandes, D. (1993). “PROFADE Matosinhos: O Envolvimento das Associações num Projecto de Formação”. In Vários Autores. *Animação Comunitária*. Cadernos Pedagógico. Porto: Asa, n.º 18, pp. 30-34.
- Roths, L. A. (1995). *Escola para Adultos ou Educação de Adultos? Um estudo da Política Pública e da Participação em Educação de Adultos*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Roths, L. A. (2000). "A Educação de Adultos em Portugal. Algumas reflexões com base num projecto europeu de investigação". In L. C. LIMA, (Org.). *Educação de Adultos – Fórum II*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, pp. 153 – 168.
- Santos, B. S. (1987). “O Estado, A Sociedade e as Políticas Sociais, o Caso das políticas da Saúde”. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 23, pp. 13-74.
- Santos, B. S. (1988). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1991). “Subjectividade, Cidadania e Emancipação”, *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 32, pp. 135-191.

-
- Santos, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1995). “Globalização, Estados-Nações e Campo Jurídico: da Diáspora Jurídica ao Ecumenismo Jurídico, Capítulo 4 do Livro *Toward a New Common Sense Law, Sience and Politics in the Paradigmatic Transition*, Londres, Routledge (texto policopiado).
- Santos, G. M. M. (2002). *Os Conselhos Locais de Educação: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Sarmiento, M. e Formosinho, J. (1999). “A Dimensão Sócio – Organizacional da Escola – Comunidade Educativa”. In J. Formosinho, *et al.. Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 71 – 87.
- Sarmiento, M. e Ferreira, F. I. (1999 a). “Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional”. In J. Formosinho, *et al.. Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 89 - 133.
- Sarmiento, M. e Ferreira, F. I. (1999 b). "A Construção Social das Comunidades Educativas". In João Formosinho, *et al.. Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Universidade do Minho, pp.135-158.
- Silva, A. S. e Pinto, J. M. (Orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

-
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos - Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Silva, M. (1982). *Planificação Regional – Conhecimentos Básicos*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação de Adultos/Ministério da Educação, colecção Pensar Educação, n.º 10.
- Simões, A. (1996). *Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas. Actas das Jornadas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Simões, A. (2001). “Discurso de Abertura das 2^{as} Jornadas. Modelos e Práticas em Educação de Adultos”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35 – 1, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 15 – 30.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. e Correia, J. A. (1990). “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação”. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 29, pp. 11-47.
- Stoer, S. R. (1994). “O Estado e as Políticas Educativas”. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 41, pp. 3-29.
- Stoer, S. R. e Rodrigues, F. (2000). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Análise do Contributo das Parcerias”. In A. M. Bettencourt *et al.*. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção Ecológica da Acção Educativa*. Lisboa: IIE, pp. 171-193.

-
- Stoer, S. R.; Rodrigues, D. e Magalhães, A. M. (2003). *Theories of Social Exclusion – European Social Inclusion, Sozialgemeinschaft Europa*. Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften. Edited by Wolf Bloemers – Fritz – Helmut Wisch, 6.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livraria do Brasil.
- Tönnies, F. (1989, orig: 1887). “Comunidade e Sociedade”. In M. Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas, 1º vol., Os Fundadores e os Clássicos* (Antologia de Textos). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 511 – 528.
- Torres, C. A. (1996), “Estado, Privatização e Política Educacional, Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo”. In P. Gentili (Org.). *Pedagogia da Exclusão Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Touraine, A. (1990). “Uma Visão Crítica da Modernidade”, Comunicação apresentada no XVI Congresso da ISA, Madrid.
- Vala, J. (1986). “A Análise de Conteúdo”. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Warschauer, C. (1993). *A Roda e o Registro, Uma Parceria entre Professor Alunos e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Documentos normativos

- Decreto-Lei nº 13.619, de 17 de Maio de 1927 – Reduz a escolaridade obrigatória para 4 anos.
- Decreto-Lei nº 18.140, de 25 de Março de 1930 – Reduz a escolaridade obrigatória para 3 anos.
- Decreto-lei nº 21.712, de 19 de Setembro de 1932 – Extingue o ensino primário complementar.
- Decreto – Lei nº 38.968, de 27 de Outubro de 1952 – Plano de Educação Popular.
- Decreto-Lei nº 489/73, de 2 de Outubro – Reestruturação dos Cursos de Educação Básica de Adultos.
- Decreto-Lei nº 384/76, de 20 de Maio – Regulamentação da criação de Associações de Educação Popular.
- Portaria nº 419/76, de 13 de Junho – Altera os procedimentos de avaliação dos formandos do Ensino Primário de Adultos.

-
- Decreto-Lei nº 478/77, de 15 de Novembro – Lei Orgânica do Ministério da Educação e Investigação Científica, que cria a Direcção Geral de Extensão Educativa.
 - Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro – Determina que o governo elabore um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA).
 - Decreto-Lei nº 534/79, de 31 de Dezembro – Lei Orgânica da Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA).
 - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de bases do Sistema Educativo.
 - Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro – Lei Orgânica, extingue a DGEA e cria a Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE).
 - Portaria nº 95/87, de 10 de Fevereiro – Criação dos Cursos de Educação de Base de Adultos, de nível correspondente e equivalente aos Ensinos Primário e Preparatório.
 - Despacho nº 48/SEAM/88, de 21 de Novembro – Regulamentação da avaliação dos formandos.
 - Decreto-Lei nº 362/89, de 19 de Outubro – Lei Orgânica, cria a Direcção Geral da Extensão Educativa (DGEE) que substitui a DGAEE.

-
- Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação de Adultos, estabelecendo as vertentes de Ensino recorrente e de Educação Extra-Escolar.
 - Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril – Lei Orgânica do Ministério da Educação que conduz à extinção da DGEE.
 - Despacho nº 37/SEEBS/93, de 15 de Setembro – Regulamentação dos Cursos de Educação Extra-Escolar.
 - Despacho nº 10534/97, de 16 de Outubro – Cria o grupo de trabalho incumbido de elaborar um documento estratégico para a Educação de Adultos.
 - Decreto-Lei nº 387/98, de 2 de Setembro – Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).
 - D. A. R., II Série, nº 25, de 11/01/78 – Apresentação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA).
 - D. A. R., I Série, nº 9, de 15/11/78 – Aprova por unanimidade o PNAEBA.
 - RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS nº 92/98, de 25 de Junho – Anuncia o relançamento da Educação de Adultos em Portugal.

Anexos

Anexo 1

(Guião da Entrevista à Coordenadora Concelhia)

GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA CONCELHIA

- ♦ Tempo de serviço
- ♦ Tempo de serviço na Educação Básica de Adultos
- ♦ Tempo de exercício de funções como Coordenador
- ♦ Razões pelas quais entrou na Educação Básica de Adultos
- ♦ Razões pelas quais se mantém na Educação Básica de Adultos
- ♦ Como tem visto o percurso feito pela Educação Básica de Adultos ao longo da sua experiência neste subsistema de Educação (currículos, modos de avaliação, conceito de Educação, conceito de Adulto,...)
- ♦ No que respeita às questões legais, como se posiciona e que aspecto gostaria de ver clarificados e/ou alterados
- ♦ Como avalia o trabalho desenvolvido pela Coordenação Concelhia (aspectos positivos e lacunas a salientar)
- ♦ Que critérios determinam a selecção dos cursos a implementar e das áreas geográficas de abrangência
- ♦ Como divulga as acções por forma a captar os seus públicos
- ♦ Quais os parceiros com quem habitualmente trabalha
- ♦ Qual a sua opinião sobre o funcionamento dessas parcerias e que importância lhes atribui para a Educação Básica de Adultos
- ♦ Comente as relações que se estabelecem (ou que promove) no seu Concelho, entre:
 - * A Coordenadora Concelhia e a restante equipa de formadores (qual a sua atitude perante um formador que chega pela 1ª vez a este subsistema)
 - * Os formadores entre si,
 - * A equipa Concelhia e os parceiros envolvidos,
 - * Os formadores e os formandos,
 - * A equipa concelhia e a comunidade local.
- ♦ Na sua opinião o trabalho desenvolvido pela Educação Básica de Adultos interfere de alguma forma com o desenvolvimento Local das populações? Comente.
- ♦ Que opinião tem sobre o reconhecimento dado (pela sociedade em geral) à Educação Básica de Adultos.

Anexo 2

(Guião da Entrevista aos Professores / Formadores)

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES / FORMADORES

- ♦ Tempo de serviço
- ♦ Tempo de serviço na Educação Básica de Adultos
- ♦ Razões pelas quais entrou na Educação Básica de Adultos
- ♦ Razões pelas quais se mantém na Educação Básica de Adultos (no caso de ser a 1ª vez manifeste a sua opinião sobre a experiência e sobre a vontade de continuar)
- ♦ Como avalia o seu trabalho desenvolvido na Educação Básica de Adultos (aspectos positivos e lacunas a salientar)
- ♦ Considera-se apoiado no trabalho que desenvolve. Que outros apoios gostaria de ver efectivados (ao nível de material, formação,...)
- ♦ Comente as relações que se estabelecem (ou que promove) no seu Concelho, entre:
 - * Si e a Coordenadora Concelhia,
 - * Entre si e os restantes formadores,
 - * Entre si e os formandos,
 - * A equipa concelhia e a comunidade local.
- ♦ Na sua opinião o trabalho desenvolvido pela Educação Básica de Adultos interfere de alguma forma com o desenvolvimento Local das populações? Comente.
- ♦ Como descreveria o seu grupo de formandos
- ♦ Que expectativas tem a propósito do desempenho desses seus formandos.
- ♦ Considera existirem diferenças entre o Ensino Regular de crianças e a Educação Básica de Adultos? Aponte as diferenças que lhe parecem mais significativas
- ♦ Considera que o seu trabalho o satisfaz? Porquê?
- ♦ Que opinião tem sobre o reconhecimento dado (pela sociedade em geral) à educação Básica de Adultos.

Anexo 3

(Guião da Entrevista ao Poder Autárquico)

GUIÃO DA ENTREVISTA AO PODER AUTÁRQUICO

- ♦ Funções que exerce e tempo de permanência nas mesmas
- ♦ Qual a sua opinião sobre a Educação Básica de Adultos e que importância lhe atribui
- ♦ Que opinião tem sobre o reconhecimento dado (pela sociedade em geral) à Educação Básica de Adultos.
- ♦ De que forma a autarquia apoia a Educação Básica de Adultos
- ♦ Comente as relações que se estabelecem (ou que promove) no seu Concelho, entre Si e a Coordenadora Concelhia da Educação Básica de Adultos
- ♦ Considera a autarquia um parceiro importante da Educação Básica de Adultos? De que formas se consolida essa parceria?
- ♦ Na sua opinião o trabalho desenvolvido pela Educação Básica de Adultos (em conjunto com as parcerias estabelecidas) interfere de alguma forma com o desenvolvimento Local das populações? Comente.

Anexo 4

(Guião da Entrevista Conjunta a Ex-formandos)

GUIÃO DA ENTREVISTA CONJUNTA A EX-FORMANDOS

- ♦ Que acções frequentaram, durante quanto tempo e quando concluíram
- ♦ Que motivos vos levaram a frequentá-las
- ♦ Que balanço fazem dessa frequência (aspectos positivos e aspectos negativos ou dificuldades sentidas)
- ♦ Consideram que a formação que fizeram é reconhecida pelos outros
- ♦ Açam que as acções que frequentaram foram importantes nas vossas vidas?
- ♦ Houve mudanças nas vossas vidas depois de as frequentarem?
 - ao nível pessoal
 - ao nível profissional
 - ao nível da vossa participação na comunidade
 - ao nível dos projectos futuros

Anexo 5

(Inquérito por questionário)

QUESTIONÁRIO

O presente questionário foi elaborado tendo em vista um estudo sobre a Educação Básica de Adultos e a sua Organização ao Nível Local, sendo este o tema de dissertação do Mestrado em Análise Social e Administração Educacional, promovido pela Universidade de Aveiro.

Contamos com a sua colaboração respondendo, com sinceridade, a todas as questões colocadas.

Garantimos o Anonimato.

1 - Idade: _____ anos

2 - Sexo: 1. Masculino ☐ 2. Feminino ☐

3 - Acção que frequenta: **(Assinale com uma X a sua situação)**

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1. Alfabetização / 1º ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 2. 2º ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 3. 3º ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 4. Actualização | <input type="checkbox"/> |
| 5. Curso sócio-educativo | <input type="checkbox"/> |
| 6. Curso socioprofissional | <input type="checkbox"/> |
| 7. Outro | <input type="checkbox"/> Qual? _____ |

4 - Quais as suas habilitações académicas? **(Assinale com uma X a sua situação)**

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. Não sabe ler nem escrever | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sabe ler e escrever mas sem diploma | <input type="checkbox"/> |
| 3. 1º ciclo (antiga 4ª classe) | <input type="checkbox"/> |
| 4. 2º ciclo (antigo 2º ano) | <input type="checkbox"/> |
| 5. 3º ciclo (antigo 5º ano de liceu ou técnico) | <input type="checkbox"/> |
| 6. 12º ano | <input type="checkbox"/> |
| 7. Bacharelato | <input type="checkbox"/> |
| 8. Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| 9. Outra | <input type="checkbox"/> Qual ? _____ |

5 - Se frequentou a escola em criança e a abandonou, indique o motivo

(Assinale com uma X a sua situação)

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. Não gostava da escola | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tinha necessidade de trabalhar | <input type="checkbox"/> |
| 3. Tinha vontade de trabalhar | <input type="checkbox"/> |
| 4. A sua família não o (a) deixou continuar na escola | <input type="checkbox"/> |
| 5. Não gostava do(a) professor(a) | <input type="checkbox"/> |
| 6. O acesso à escola era difícil | <input type="checkbox"/> |
| 7. Outro | <input type="checkbox"/> Qual ? _____ |

6 - Se nunca frequentou a escola, indique o motivo **(Assinale com uma X a sua situação)**

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Dificuldades de acesso à escola | <input type="checkbox"/> |
| 2. Dificuldades económicas da família | <input type="checkbox"/> |
| 3. A família não permitiu a ida à escola | <input type="checkbox"/> |
| 4. Necessidade de colaborar nos trabalhos domésticos | <input type="checkbox"/> |
| 5. Problemas familiares | <input type="checkbox"/> |
| 6. Outro | <input type="checkbox"/> Qual ? _____ |

7 - Indique a sua profissão **(Assinale com uma X a sua situação)**

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1. Dirigente superior do Estado e de organismos públicos | <input type="checkbox"/> |
| 2. Empresário ou administrador de empresas | <input type="checkbox"/> |
| 3. Profissional liberal | <input type="checkbox"/> |
| 4. Quadro técnico superior do sector público ou privado | <input type="checkbox"/> |
| 5. Quadro técnico intermédio do sector público ou privado | <input type="checkbox"/> |
| 6. Professor | <input type="checkbox"/> |
| 7. Trabalhador por conta própria | <input type="checkbox"/> |
| 8. Agricultor ou pescador independente | <input type="checkbox"/> |
| 9. Empregado de escritório, do comércio ou serviços | <input type="checkbox"/> |
| 10. Operário | <input type="checkbox"/> |
| 11. Assalariado indiferenciado | <input type="checkbox"/> |
| 12. Doméstica(o) | <input type="checkbox"/> |
| 13. Outra situação | <input type="checkbox"/> Qual ?__ |

8 - Qual a profissão dos seus pais? (Assinale com uma X a sua situação)

	PAI	MÃE	CONJUGUE
1. Dirigente superior do Estado e de organismos públicos			
2. Empresário ou administrador de empresas			
3. Profissional liberal			
4. Quadro técnico superior do sector público ou privado			
5. Quadro técnico intermédio do sector público ou privado			
6. Professor			
7. Trabalhador por conta própria no comércio ou nos serviços			
8. Agricultor ou pescador independente			
9. Empregado de escritório, do comércio ou serviços			
10. Operário			
11. Assalariado indiferenciado			
12. Doméstica(o)			
13. Outra situação. Qual ?			

9 - Que razão o (a) levou a frequentar esta acção?

(Assinale com uma X o motivo principal)

- | | | |
|---|--------------------------|-------------|
| 1. Gosto por aprender | <input type="checkbox"/> | |
| 2. Necessidade de obter o diploma | <input type="checkbox"/> | |
| 3. Conhecer e conviver com outras pessoas | <input type="checkbox"/> | |
| 4. Romper com a solidão e o isolamento | <input type="checkbox"/> | |
| 5. Querer encontrar outro rumo profissional | <input type="checkbox"/> | |
| 6. Por obrigação | <input type="checkbox"/> | |
| 7. Outra | <input type="checkbox"/> | Qual? _____ |

10 - Como teve conhecimento desta acção ? (Assinale com uma X a sua situação)

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1. Fui obrigado(a) a vir para esta acção | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tive conhecimento através da comunicação social local | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ouvi amigos (as) falarem dela | <input type="checkbox"/> |
| 4. Procurei saber que acções existiam | <input type="checkbox"/> |
| 5. De outra forma | <input type="checkbox"/> Qual? ____ |

11 - Já antes tinha frequentado outras acções propostas pela Educação Básica de Adultos?

(Assinale com uma X a sua situação)

1. Sim ☐

2. Não ☐

12 - Se respondeu SIM, indique quais : _____

13 - Indique qual a importância que atribui às acções de formação propostas pela Educação Básica de Adultos, considerando os seguintes aspectos:

(Considere: 1= nada importante, 2= pouco importante, 3= nem muito nem pouco importante, 4= importante e 5 = muito importante)

	1	2	3	4	5
1. Facilitar a minha capacidade de comunicação					
2. Satisfazer a minha vontade de aprender mais					
3. Permitir-me conviver					
4. Ajudar a manter o meu posto de trabalho					
5. Possibilitar-me melhorar e/ou mudar de trabalho					
6. Ajudar-me a formar opiniões mais sólidas					
7. Ajudar a aumentar a minha autonomia					
8. Ajudar a fortalecer o meu espírito crítico					
9. Permitir-me obter um certificado ou um diploma					
10. Facilitar-me o acesso à informação					
11. Permitir sentir-me mais útil à minha família					
12. Permitir sentir-me mais útil à minha comunidade					
13. Ser mais reconhecido pelos outros por causa da formação que recebo					

14 - Gostaria de frequentar outras acções de formação propostas pela Educação Básica de Adultos? (Assinale com uma X a sua situação)

1. Sim ☐

2. Não ☐

Justifique _____

15 - Indique duas acções que gostaria de vir a frequentar:

1. _____

2. _____

16 - Para si, qual a importância destes objectivos da Educação Básica de Adultos?

(Considere: 1= nada importante, 2= pouco importante, 3= nem muito nem pouco importante, 4= importante e 5 = muito importante)

	1	2	3	4	5
1. Promover a participação na vida social e política					
2. Comunicar melhor					
3. Desenvolver a sua personalidade					
4. Melhorar a possibilidade de encontrar emprego e os rendimentos do trabalho					
5. Relacionar-se com os outros					
6. Aprender a aprender					
7. Participar na vida cultural					
8. Dar significado à vida					
9. Cuidar da saúde e da segurança					
10. Utilizar a informática					
11. Fazer coisas diferentes do habitual					

17 - Considera que a Educação Básica de Adultos responde satisfatoriamente aos objectivos que indicou como mais importantes? (Assinale com uma X a sua situação)

1. Sim ☐

2. Não ☐

3. Não sei ☐

18 - Pense na acção que está a frequentar e manifeste a sua opinião em relação aos seguintes aspectos:

(Considere: 1= discordo totalmente, 2= discordo, 3= nem concordo nem discordo, 4= concordo e 5 = concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
1. Não me traz nada de novo					
2. Tenho aprendido coisas novas					
3. Sinto que a minha opinião é importante					
4. Conheci outras pessoas e comunico melhor					
5. O que aprendemos não me interessa nada					
6. Os temas são do meu interesse					
7. Aprendo e ensino					
8. A relação com o formador é muito importante					
9. O formador é uma pessoa que colabora comigo					
10. O formador é autoritário					
11. Não encontro diferenças relativamente a quando andava na escola					
12. As minhas dificuldades devem-se a razões pessoais					
13. As minhas dificuldades devem-se ao pouco interesse dos assuntos					
14. As minhas aprendizagens devem-se ao meu esforço					
15. As minhas aprendizagens devem-se ao trabalho do formador					
16. Sinto que participo mais na minha comunidade					
17. Sinto que participo melhor na minha comunidade					
18. Sinto-me mais útil à minha família					
19. Sinto-me mais útil à minha comunidade					
20. Sou mais reconhecido pelos outros por causa da formação que recebo					

19 - Aponte apenas um aspecto que considera mais negativo relativamente à acção que está a frequentar: (Assinale com uma X a sua situação)

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. O relacionamento com o grupo / convívio | <input type="checkbox"/> |
| 2. O relacionamento com o formador | <input type="checkbox"/> |
| 3. O reflexo das aprendizagens na vida pessoal | <input type="checkbox"/> |
| 4. O reflexo das aprendizagens na vida profissional | <input type="checkbox"/> |
| 5. A possibilidade de satisfazer expectativas futuras | <input type="checkbox"/> |
| 6. A dinâmica da formação | <input type="checkbox"/> |
| 7. Os materiais pedagógicos existentes | <input type="checkbox"/> |
| 8. A linguagem usada na formação | <input type="checkbox"/> |
| 9. O interesse do(s) tema(s) | <input type="checkbox"/> |
| 10. A adequação do espaço | <input type="checkbox"/> |
| 11. A adequação do equipamento | <input type="checkbox"/> |
| 12. A duração da formação | <input type="checkbox"/> |
| 13. Outro | <input type="checkbox"/> Qual ? _____ |

20 - Aponte apenas um aspecto que considera mais positivo relativamente à acção que está a frequentar: (Assinale com uma X a sua situação)

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. O relacionamento com o grupo / convívio | <input type="checkbox"/> |
| 2. O relacionamento com o formador | <input type="checkbox"/> |
| 3. O reflexo das aprendizagens na vida pessoal | <input type="checkbox"/> |
| 4. O reflexo das aprendizagens na vida profissional | <input type="checkbox"/> |
| 5. A possibilidade de satisfazer expectativas futuras | <input type="checkbox"/> |
| 6. A dinâmica da formação | <input type="checkbox"/> |
| 7. Os materiais pedagógicos existentes | <input type="checkbox"/> |
| 8. A linguagem usada na formação | <input type="checkbox"/> |
| 9. O interesse do(s) tema(s) | <input type="checkbox"/> |
| 10. A adequação do espaço | <input type="checkbox"/> |
| 11. A adequação do equipamento | <input type="checkbox"/> |
| 12. A duração da formação | <input type="checkbox"/> |
| 13. Outro | <input type="checkbox"/> Qual ? _____ |

21 - Que espera conseguir quando terminar esta acção?

(Assinale as suas preferências colocando 1ª, 2ª e 3ª)

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Aprender a ler e a escrever | <input type="checkbox"/> |
| 2. Obter um diploma | <input type="checkbox"/> |
| 3. Romper com o isolamento em que vivo | <input type="checkbox"/> |
| 4. Encontrar outro rumo profissional | <input type="checkbox"/> |
| 5. Aumentar a minha capacidade de comunicação | <input type="checkbox"/> |
| 6. Aprender coisas novas | <input type="checkbox"/> |
| 7. Manter o meu posto de trabalho | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ser mais útil à comunidade onde vivo | <input type="checkbox"/> |
| 9. Ser mais reconhecido pelos outros | <input type="checkbox"/> |
| 10. Participar mais activamente na minha família | <input type="checkbox"/> |
| 11. Participar mais activamente na minha comunidade | <input type="checkbox"/> |
| 12. Participar mais activamente na vida cultural local | <input type="checkbox"/> |
| 13. Utilizar no dia-a-dia o que aprendi | <input type="checkbox"/> |
| 14. Conhecer outras pessoas e conviver mais | <input type="checkbox"/> |
| 15. Outra situação | <input type="checkbox"/> Qual ? _____ |

22 - Avalie o trabalho realizado pela Educação Básica de Adultos numa escala de 1 a 7, sendo que 1 é muito mau e 7 é muito bom. Coloque um círculo ○ à volta da opção que melhor corresponda à sua escolha.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

23 - Caso frequente uma acção de Alfabetização e considere haver diferenças entre a escola que frequenta agora e a escola que frequentou quando era criança, indique duas dessas diferenças:

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO
--